

**PSYCHISCHE GESUNDHEIT UND  
LEBENSBEWÄLTIGUNG VOM JUGENDALTER INS  
FRÜHE ERWACHSENENALTER  
DER EINFLUSS VON BEZIEHUNGSERFAHRUNGEN AUF DIE  
ENTWICKLUNG VON ICH-STÄRKE**

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde

an der Philosophischen Fakultät

der Universität Zürich

vorgelegt von

Anita Sandmeier Rupena

von Seengen/AG

Angenommen im Herbstsemester 2007 im auf Antrag von

Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Helmut Fend und Frau Prof. Dr. Katharina Maag Merki

Zürich 2010

## ZUSAMMENFASSUNG

Die Dissertation gibt einen Überblick darüber, was in der sozialwissenschaftlichen Literatur unter dem Begriff "psychische Gesundheit" verstanden wird. Darauf basierend wird psychische Gesundheit gefasst als Ich-Stärke im Sinne der inneren Funktionsweise. Weiter wird der Einfluss der elterlichen und anderer bedeutsamer Beziehungen im Jugendalter auf die psychische Gesundheit beleuchtet. Spezielles Augenmerk gilt dabei der Kovariation der verschiedenen Beziehungen und der Kompensation belasteter Beziehungen über die Beziehungskontexte hinweg. Die theoretische Aufarbeitung mündet in Hypothesen, die anhand der Längsschnittstudie "Life" (Fend, Georg, Berger, Grob & Lauterbach, 2002) an einer Alterskohorte von über 1500 Personen im Alter zwischen 12 und 34 Jahren empirisch überprüft werden.

Zentrale Befunde: Wer im Jugendalter aufgrund positiver Beziehungen eine gute psychische Gesundheit entwickelt, geht selbstsicherer und zuversichtlicher durchs Leben und lässt sich auch von Misserfolgen nicht entmutigen. Diese Kompetenzen ermöglichen einen produktiven Umgang mit den Herausforderungen des Lebens. Während der positive Kreislauf sich deutlich nachweisen lässt, ist der negative Kreis weniger klar. Den Jugendlichen gelingt auf vielfältige Art, belastete Beziehungen zu kompensieren: Jugendliche, die wenig Wärme erfahren von ihren Eltern, suchen sich die Anerkennung in anderen Beziehungen, speziell in der Peergroup. Erreichen sie hier eine gute soziale Integration, können sie ihre psychische Gesundheit schützen. Auch die Beziehung zur Lehrperson könnte als Kompensation dienen. Fehlende Anerkennung in der Peergroup ist schwieriger zu kompensieren: Jugendliche, die schlecht integriert sind in ihre Schulklasse, haben sowohl kurz- als auch langfristig eine vergleichsweise schlechte psychische Gesundheit.

## ABSTRACT

This PHD thesis aims to provide an overview of the different perspectives on mental health in social science research. Based on this, mental health is conceptualised as "ego strength" in terms of competences that ensure inner functioning. The links between parental and other significant socio-emotional relationships in adolescence and mental health are then examined theoretically and empirically. Emphasis is placed on co-variations of different relationships and compensation across different relationships over time. Hypotheses have been tested on the database of the 20-year Longitudinal Cohort Study "LifE" (Fend, Georg, Berger, Grob & Lauterbach, 2002). This sample consisted of 1500 people from Germany between the ages of 12 and 35.

Major findings are: People with positive relationships in adolescence develop good mental health. They report higher self-esteem, higher self-efficacy and higher emotional stability. These competencies enable them to cope with situations in human life and stabilize mental health at a high level during the transition into young adulthood. While this positive circle is clearly confirmed by the data, the negative circle is not as clear. Teenagers manage to compensate for strained relationships in many ways. Teenagers who experience negative relationships in their parental environment seek after positive bonds in other relationships, especially within their peer group. If they achieve good social integration, they can protect their mental health. The relationships with teachers can also provide compensation. The compensation of negative peer-relationships is more difficult. Peer-rejected children report poorer mental health in adolescence and early adulthood.

## VORWORT UND DANKSAGUNG

Diese Dissertation ist auf der Grundlage einer über mehrere Jahrzehnte dauernden Längsschnittstudie entstanden, die im Jahr 1976 an der Universität Konstanz von Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Helmut Fend lanciert und 2002 an der Universitäten Zürich und Konstanz fortgesetzt wurde. Die vorliegenden Analysen basieren auf der Arbeit von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die hier namentlich nicht alle aufgeführt werden können. Dank ihnen und dank der über 1500 Personen, die gewissenhaft die umfangreichen Fragebögen ausgefüllt haben, konnte ich meine Hypothesen anhand einer Fülle von Daten prüfen, die im Bereich der Entwicklungspsychologie einzigartig sind.

Ich danke ganz herzlich Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Helmut Fend, der mir die Gelegenheit gab, diese Dissertation in seiner Längsschnittstudie zu verfassen und mir die Bearbeitung des Themas der psychischen Gesundheit und der gelingenden Lebensbewältigung überliess. Er nahm viel positiven Einfluss auf die Arbeit, ohne dabei meine Entfaltungsmöglichkeiten einzuschränken. Für sein Vertrauen in meine Fähigkeiten, den gewährten Freiraum, die fachlichen Anregungen und seine Diskussionbereitschaft möchte ich mich ganz herzlich bedanken.

Prof. Dr. Katharina Maag Merki danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens, die konstruktiven Rückmeldungen und die moralische Unterstützung. Ihr Vorbild zeigt mir, dass man mit Kompetenz und Willen als Frau im akademischen Kontext Erfolg haben kann - dafür danke ich ihr ganz besonders.

Dem Forschungsteam der Life-Studie in Zürich und Konstanz danke ich für die produktive Zusammenarbeit und das tolle Arbeitsklima: Die gemeinsam besuchten Fortbildungen und Kongresse und die Diskussionen bei Kaffee- und Mittagspausen haben viel zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Dr. Fred Berger danke ich für sein Engagement rund um die Wiederbefragung, die uns allen ermöglicht hat, unsere Analysen auf einem perfekt bereinigten und dokumentierten Datensatz zu verfassen. Dr. Karin Stuhlmann und Andrea Erzinger danke ich besonders für die Aufmunterungen bei Durststrecken und den persönlichen Austausch. Dr. Urs Grob danke ich für seine ausserordentliche Hilfsbereitschaft und seine kompetente Beratung in methodischen Fragen.

Dr. Patricia Schuler möchte ich herzlich dafür danken, dass sie mir während der „heissen Phase“ in unserem Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S) den Rücken freigehalten hat und immer ein offenes Ohr hatte für mich.

Verena Zehnder und Evelyn Hug danke ich herzlich fürs kompetente und aufmerksame Korrekturlesen der Arbeit.

Schlussendlich gilt mein besonderer Dank meinem Lebenspartner Sergio Rupena, meiner Familie und meinem Freundeskreis, die mich durch alle Höhen und Tiefen in allen Belangen vorbehaltlos unterstützt haben.

Zürich, im Sommer 2010

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
1.1	GEGENSTAND UND HINTERGRUND .....	1
1.2	DATENGRUNDLAGE.....	3
1.3	GRUNDLEGENDE FRAGESTELLUNGEN UND AUFBAU.....	4
<b>2</b>	<b>PSYCHISCHE GESUNDHEIT UND LEBENSBEWÄLTIGUNG.....</b>	<b>6</b>
2.1	PSYCHISCHE GESUNDHEIT ALS WOHLBEFINDEN .....	8
2.2	PSYCHISCHE GESUNDHEIT ALS KOMPETENZ.....	10
2.2.1	<i>Psychische Gesundheit als Kompetenz der Lebensbewältigung .....</i>	<i>12</i>
2.2.2	<i>Life-Course – Lebensbewältigung über den Lebensverlauf .....</i>	<i>15</i>
2.2.3	<i>Indikatoren für gelingende Lebensbewältigung .....</i>	<i>17</i>
2.3	ZUSAMMENFASSUNG UND HYPOTHESEN .....	21
<b>3</b>	<b>SOZIALE BEZIEHUNGEN ALS KONTEXTE DER ENTWICKLUNG UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT .....</b>	<b>23</b>
3.1	KONTEXT UND INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG .....	23
3.2	ENTWICKLUNGSRELEVANTE KONTEXTFAKTOREN.....	26
3.3	BEZIEHUNGEN IN DREI BEDEUTSAMEN ENTWICKLUNGSKONTEXTEN DES JUGENDALTERS.....	28
3.3.1	<i>Strukturelle Merkmale der drei Kontexte Familie, Peergroup und Schule im Vergleich .....</i>	<i>29</i>
3.3.2	<i>Entwicklungskontext Familie .....</i>	<i>32</i>
3.3.3	<i>Entwicklungskontext Peergroup .....</i>	<i>43</i>
3.3.4	<i>Entwicklungskontext Schule .....</i>	<i>49</i>
3.3.5	<i>Das Verhältnis der drei Beziehungskontexte .....</i>	<i>52</i>
3.4	ZUSAMMENFASSUNG UND HYPOTHESEN .....	58
<b>4</b>	<b>HYPOTHESEN UND AUSWERTUNGSPLAN.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>METHODE .....</b>	<b>64</b>
5.1	DATENGRUNDLAGE: DIE LIFE-STUDIE.....	64
5.2	PANELMORTALITÄT – AUSFALL IN DER LIFE-STUDIE .....	65
5.2.1	<i>Umgang mit Missing Values .....</i>	<i>68</i>
5.3	OPERATIONALISIERUNG.....	69
5.3.1	<i>Soziodemographische Variablen.....</i>	<i>69</i>
5.3.2	<i>Ich-Stärke im frühen Erwachsenenalter .....</i>	<i>71</i>
5.3.3	<i>Weitere Konstrukte im Erwachsenenalter .....</i>	<i>82</i>
5.3.4	<i>Ich-Stärke im Jugendalter .....</i>	<i>85</i>
5.3.5	<i>Beziehungskontexte im Jugendalter .....</i>	<i>93</i>
5.3.6	<i>Weitere Konstrukte im Jugendalter .....</i>	<i>96</i>
<b>6</b>	<b>ERGEBNISSE.....</b>	<b>102</b>
6.1	KORRELATIONEN DER DIMENSIONEN VON PSYCHISCHER GESUNDHEIT UND KRANKHEIT .....	102
6.2	BEWÄLTIGUNG VON NORMATIVEN ENTWICKLUNGSAUFGABEN UND ICH-STÄRKE.....	104
6.2.1	<i>Auszug aus dem Elternhaus .....</i>	<i>104</i>
6.2.2	<i>Schulabschluss.....</i>	<i>105</i>
6.2.3	<i>Erste hauptberufliche Tätigkeit .....</i>	<i>105</i>
6.2.4	<i>Finanzielle Unabhängigkeit .....</i>	<i>105</i>
6.2.5	<i>Beziehung länger als 6 Monate.....</i>	<i>106</i>
6.2.6	<i>Heirat .....</i>	<i>106</i>
6.2.7	<i>Elternschaft .....</i>	<i>106</i>

---

6.3	STABILITÄT UND VERÄNDERUNG DER ICH-STÄRKE .....	109
6.3.1	<i>Niveau-Stabilität</i> .....	110
6.3.2	<i>Relative Stabilität</i> .....	111
6.3.3	<i>Differentielle Stabilität</i> .....	114
6.4	VARIABLENZENTRIERTE ANALYSEN: BEZIEHUNGSKONTEXTE UND ICH-STÄRKE .....	117
6.4.1	<i>Kurzfristige Effekte</i> .....	118
6.4.2	<i>Langfristige Effekte</i> .....	128
6.4.3	<i>Zusammenfassung der variablenzentrierten Analysen</i> .....	134
6.5	PERSONENZENTRIERTE ANALYSEN: BEZIEHUNGSKONSTELLATIONEN UND ICH-STÄRKE .....	136
6.5.1	<i>Typologie der Beziehungskontexte</i> .....	137
6.5.2	<i>Deskriptive Analysen: Beschreibung der Cluster</i> .....	139
6.5.3	<i>Kurzfristige Effekte</i> .....	149
6.5.4	<i>Langfristige Effekte</i> .....	154
6.5.5	<i>Zusammenfassung der personenzentrierten Analysen</i> .....	161
7	<b>ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG UND DISKUSSION .....</b>	<b>164</b>
7.1	PSYCHISCHE GESUNDHEIT UND LEBENSBEWÄLTIGUNG.....	164
7.2	ENTWICKLUNGSKONTEXTE DES JUGENDALTERS UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT.....	167
7.2.1	<i>Sozial-emotionale Beziehungen in Familie, Peergroup und Schule</i> .....	168
7.2.2	<i>Verhältnis der sozial-emotionalen Beziehungen</i> .....	169
7.2.3	<i>Wirkungen der sozial-emotionalen Beziehungen auf die psychische Gesundheit</i> .....	171
7.3	GRENZEN DER UNTERSUCHUNG .....	175
7.3.1	<i>Einschränkungen durch die Stichprobe</i> .....	175
7.3.2	<i>Einschränkungen durch die Operationalisierung</i> .....	175
7.3.3	<i>Einschränkungen durch die Anlage der Untersuchung</i> .....	175
8	<b>FAZIT UND AUSBLICK .....</b>	<b>177</b>
9	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>181</b>
10	<b>CURRICULUM VITAE .....</b>	<b>196</b>

## TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: ÜBERSICHT ÜBER DIE STRUKTURELLEN MERKMALE DER DREI ENTWICKLUNGSKONTEXTE.....	31
TABELLE 2: STICHPROBE DER LIFE-STUDIE* .....	66
TABELLE 3: AUSFALLANALYSE FÜR ICH-STÄRKE IM JUGENDALTER .....	67
TABELLE 4: AUSFALLANALYSE FÜR ICH-STÄRKE IM JUGENDALTER DIFFERENZIIERT NACH GRUND DES AUSFALLS.....	67
TABELLE 5: DATEN FÜR ICH-STÄRKE ZU DEN VERSCHIEDENEN ERHEBUNGSZEITPUNKTEN.....	68
TABELLE 6: KENNWERTE EINZELITEMS „SELBSTWERT IM ERWACHSENENALTER“ .....	73
TABELLE 7: KENNWERTE EINZELITEMS „SELBSTWIRKSAMKEIT IM ERWACHSENENALTER“ .....	73
TABELLE 8: KENNWERTE EINZELITEMS „EMOTIONALE STABILITÄT IM ERWACHSENENALTER“ .....	74
TABELLE 9: KENNWERTE DER GLOBALSKALA „ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER“ .....	75
TABELLE 10: KORRELATIONEN: EINZELITEMS „ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER“ .....	76
TABELLE 11: HAUPTKOMPONENTENANALYSE „ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER“ .....	76
TABELLE 12: HAUPTKOMPONENTENANALYSE „ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER“ – PATTERN MATRIX .....	77
TABELLE 13: KENNWERTE FÜR ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER .....	80
TABELLE 14: SELBSTWERT IM JUGENDALTER – ITEMS DER URSPRÜNGLICHEN SKALA .....	85
TABELLE 15: SELBSTWERT IM JUGENDALTER – KÜRZUNG DER URSPRÜNGLICHEN SKALA.....	86
TABELLE 16: ITEMS DER SKALA „SELBSTWERT IM JUGENDALTER“ .....	86
TABELLE 17: SELBSTWIRKSAMKEIT IM JUGENDALTER – ITEMS DER URSPRÜNGLICHEN SKALA .....	87
TABELLE 18: SELBSTWIRKSAMKEIT IM JUGENDALTER – KÜRZUNG DER URSPRÜNGLICHEN SKALA.....	87
TABELLE 19: ITEMS DER SKALA „SELBSTWIRKSAMKEIT IM JUGENDALTER“ .....	88
TABELLE 20: EMOTIONALE STABILITÄT IM JUGENDALTER – ITEMS DER URSPRÜNGLICHEN SKALA .....	88
TABELLE 21: EMOTIONALE STABILITÄT IM JUGENDALTER – KÜRZUNG DER URSPRÜNGLICHEN SKALA.....	89
TABELLE 22: ITEMS DER SKALA „EMOTIONALE STABILITÄT IM JUGENDALTER“ .....	89
TABELLE 23: FAKTORANALYSE DER GLOBALSKALA ICHSTÄRKE IM JUGENDALTER (1982) .....	90
TABELLE 24: KENNWERTE DER ICH-STÄRKE IM JUGENDALTER .....	92
TABELLE 25: KENNWERTE DER BEZIEHUNGSKONTEXTE DES JUGENDALTERS.....	95
TABELLE 26: KORRELATIONEN: VERSCHIEDENE DIMENSIONEN DER PSYCHISCHEN GESUNDHEIT IM ERWACHSENENALTER .....	103
TABELLE 27: VERTEILUNG DER BEWÄLTIGUNG DER NORMATIVEN ÜBERGÄNGE DES FRÜHEN ERWACHSENENALTERS.....	104
TABELLE 28: VERGLEICH ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER NACH BEWÄLTIGUNG DER NORMATIVEN ÜBERGÄNGE...	108
TABELLE 29: RELATIVE STABILITÄT DER ICH-STÄRKE NACH GESCHLECHT.....	112
TABELLE 30: DIFFERENTIELLE STABILITÄT DER ICH-STÄRKE IM ÜBERGANG INS ERWACHSENENALTER.....	115
TABELLE 31: VERTEILUNG – DIFFERENTIELLE STABILITÄT DER ICH-STÄRKE IM ÜBERGANG INS ERWACHSENENALTER..	116
TABELLE 32: KORRELATIONEN: BEZIEHUNGEN UND ICH-STÄRKE IM JUGENDALTER.....	119
TABELLE 33: REGRESSIONSANALYSE: KURZFRISTIGE EFFEKTE DER BEZIEHUNGEN MIT 14 AUF DIE ICH-STÄRKE MIT 15	120
TABELLE 34: VERTEILUNG DER VIER BEZIEHUNGS-CLUSTER .....	139
TABELLE 35: UNTERSCHIEDE SOZIODEMOGRAPHISCHER MERKMALE NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT.....	139
TABELLE 36: UNTERSCHIEDE DER SOZIALEN INTEGRATION IN DER PEERGROUP NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT.....	142
TABELLE 37: KENNWERTE UND VERGLEICH DER PEERGROUP-INTEGRATION NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT – POSTHOC TEST.....	144
TABELLE 38: UNTERSCHIEDE DER FAMILIENSTRUKTUR UND DES FAMILIENKLIMAS NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT .....	145
TABELLE 39: KENNWERTE UND VERGLEICH DES FAMILIENKLIMAS NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT – POSTHOC TEST .....	146
TABELLE 40: UNTERSCHIEDE DES SCHULKLMAS NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT.....	147
TABELLE 41: KENNWERTE UND VERGLEICH DES SCHULKLMAS NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT – POSTHOC TEST.....	148
TABELLE 42: UNTERSCHIEDE PERSONALE KOMPETENZEN UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT IM JUGENDALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT.....	149
TABELLE 43: KENNWERTE UND VERGLEICH DER PERSONALEN KOMPETENZEN UND DER PSYCHISCHEN GESUNDHEIT IM JUGENDALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT – POSTHOC TEST .....	151
TABELLE 44: VERGLEICH DER PERSONALEN KOMPETENZEN UND DER PSYCHISCHEN GESUNDHEIT IM JUGENDALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT - VARIANZANALYSEN UNTER KONTROLLE VON GESCHLECHT, SCHULFORM UND NATIONALITÄT.....	153
TABELLE 45: TEILNAHME AN DER BEFRAGUNG 2002 NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT .....	154
TABELLE 46: UNTERSCHIEDE PSYCHISCHEN GESUNDHEIT IM ERWACHSENENALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT .....	155



TABELLE 47: KENNWERTE UND VERGLEICH DER PSYCHISCHEN GESUNDHEIT IM ERWACHSENENALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT – POSTHOC TEST .....	155
TABELLE 48: VERGLEICH DER PSYCHISCHEN GESUNDHEIT IM ERWACHSENENALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT - VARIANZANALYSEN UNTER KONTROLLE VON GESCHLECHT, SCHULFORM UND NATIONALITÄT.....	156

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: STRUKTURMODELL DES WOHLBEFINDENS (BECKER, 1991, S. 14) .....	9
ABBILDUNG 2: RESSOURCEN PRODUKTIVER PROBLEMBEWÄLTIGUNG IM JUGENDALTER (VGL. FEND, 2001, S. 214).....	14
ABBILDUNG 3: BEZIEHUNGSTYPEN UND IHRE STRUKTURELLEN MERKMALE (FEND, 1998, S. 41) .....	30
ABBILDUNG 4: UNTERSUCHUNGSDESIGN DER LIFE-STUDIE .....	65
ABBILDUNG 5: HAUPTKOMPONENTENANALYSE „ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER“ – FAKTOREN IM RAUM.....	78
ABBILDUNG 6: SEM – SECOND-ORDER-MESSMODELL „ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER“ .....	79
ABBILDUNG 7: VERTEILUNG ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER NACH HÖCHSTEM SCHULABSCHLUSS.....	81
ABBILDUNG 8: SEM – SECOND-ORDER-MESSMODELL „ICH-STÄRKE IM ERWACHSENENALTER“ .....	91
ABBILDUNG 9: VERTEILUNG ICH-STÄRKE IM JUGENDALTER NACH GESCHLECHT.....	92
ABBILDUNG 10: NIVEAU-STABILITÄT DER ICH-STÄRKE IM JUGENDALTER NACH GESCHLECHT .....	111
ABBILDUNG 11: SEM – STABILITÄT DER ICH-STÄRKE FÜR DIE GESAMTGRUPPE.....	113
ABBILDUNG 12: SEM – STABILITÄT SELBSTWERT MULTIGROUP-VERGLEICH NACH GESCHLECHT .....	113
ABBILDUNG 13: DIFFERENTIELLE STABILITÄT DER ICH-STÄRKE NACH GESCHLECHT .....	117
ABBILDUNG 14: SEM – KURZFRISTIGE WIRKUNG DER BEZIEHUNGEN AUF DIE PSYCHISCHE GESUNDHEIT (GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ANALYSE).....	122
ABBILDUNG 15: SEM – KURZFRISTIGE WIRKUNG DER BEZIEHUNGEN AUF DIE ICH-STÄRKE (INTERAKTIONSEFFEKTE) ..	124
ABBILDUNG 16: SEM – KURZFRISTIGE WIRKUNG DER BEZIEHUNGEN AUF DIE ICH-STÄRKE (INTERAKTIONSEFFEKTE OHNE HAUPTSCHÜLERINNEN) .....	126
ABBILDUNG 17: SEM – LANGFRISTIGE WIRKUNGEN DER BEZIEHUNGEN AUF DIE ICH-STÄRKE.....	129
ABBILDUNG 18: SEM – LANGFRISTIGE WIRKUNGEN DER BEZIEHUNGEN AUF DIE ICH-STÄRKE (MEDIATIONSEFFEKT) ..	130
ABBILDUNG 19: SEM – LANGFRISTIGE WIRKUNGEN DER BEZIEHUNGEN AUF DIE ICH-STÄRKE (MEDIATIONSEFFEKT ÜBER DIE SOZIALE INTEGRATION).....	131
ABBILDUNG 20: SEM – LANGFRISTIGE WIRKUNGEN DER BEZIEHUNGEN AUF DIE ICH-STÄRKE (MEDIATIONSEFFEKT NACH GESCHLECHT).....	132
ABBILDUNG 21: SEM – LANGFRISTIGE WIRKUNGEN DER BEZIEHUNGEN AUF DIE ICH-STÄRKE (MEDIATIONSEFFEKT ÜBER DIE SOZIALE ENTWICKLUNG NACH GESCHLECHT) .....	133
ABBILDUNG 22: BEZIEHUNGEN IN DEN DREI KONTEXTEN NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT.....	138
ABBILDUNG 23: CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT NACH GESCHLECHT .....	140
ABBILDUNG 24: BESUCHTE SCHULFORM NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT.....	141
ABBILDUNG 25: GELTUNGS- UND SYMPATHIESTATUS IN DER PEERGROUP NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT .....	142
ABBILDUNG 26: FAMILIENSTRUKTUR NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT .....	145
ABBILDUNG 27: FAMILIENKLIMA NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT.....	146
ABBILDUNG 28: SCHULKLIMA NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT .....	148
ABBILDUNG 29: PERSONALE KOMPETENZEN IM JUGENDALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT .....	150
ABBILDUNG 30: PSYCHISCHE GESUNDHEIT IM JUGENDALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT .....	152
ABBILDUNG 31: PSYCHISCHE GESUNDHEIT IM ERWACHSENENALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT .....	156
ABBILDUNG 32: STABILITÄT UND WANDEL DER ICH-STÄRKE IM ÜBERGANG INS FRÜHE ERWACHSENENALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT.....	157
ABBILDUNG 33: ENTWICKLUNG DER LEISTUNGSBEREITSCHAFT IM ÜBERGANG INS FRÜHE ERWACHSENENALTER NACH CLUSTERZUGEHÖRIGKEIT.....	159
ABBILDUNG 34: DIFFERENTIELLE ENTWICKLUNG IM CLUSTER „ALLES NEGATIV“ – INDIKATOREN IM ERWACHSENENALTER .....	160

Nur wenn man die Wege aus der Kindheit verfolgen kann und die Wege ins Erwachsenenleben antizipiert, kann man mit Menschenkindern (...) sinnvoll umgehen. Punktuelle Analysen der "Jugend" vergessen nur allzu schnell, daß die beschriebenen Jugendlichen einmal Kinder waren und Erwachsene werden sollen.

(Fend, 1990, S. 3)

# 1 EINLEITUNG

## 1.1 GEGENSTAND UND HINTERGRUND

*Was braucht ein Mensch, um sich psychisch gesund zu entwickeln? Was gilt überhaupt als „psychisch gesund“? Welchen Menschen gelingt es, ein sozial erfolgreiches und persönlich befriedigendes Leben zu führen? Welche Eigenschaften ermöglichen einen gelingenden Umgang mit Konflikten und Belastungen? Welche Erfahrungen in der Kindheit und im Jugendalter fördern die Entwicklung dieser Eigenschaften? Welche Umstände behindern diese Entwicklung? Können Eltern, Kindergärtnerinnen oder Lehrpersonen die Entwicklung dieser Eigenschaften bewusst fördern? Wie gross ist die Gestaltungsmöglichkeit dieser Prozesse und was ist nicht kontrollierbar?*

Solche Fragen sind speziell für Personen, die mit heranwachsenden Menschen zu tun haben, von zentraler Bedeutung. Das Aufdecken der komplexen Ursachen, die zu einer gesunden psychischen Entwicklung über die Lebensspanne führen, ist deshalb von genuin pädagogischem Interesse. Dabei richtet sich der Blick einerseits auf das Individuum und seine Eigenschaften, andererseits auf seine Umwelt und die Frage, wie diese gestaltet werden kann, um die individuelle Entwicklung positiv zu unterstützen.

Bevor man jedoch beginnt, solche Zusammenhänge zu erforschen, ist es unabdingbar, die normative Frage zu klären, was unter einer psychisch gesunden Entwicklung verstanden wird. Dies ist nicht einfach, da es viele voneinander differierende Begriffsdefinitionen dieses Gegenstandes gibt, wie später ausführlich dargestellt wird. Als grundlegende Definition und kleinster gemeinsamer Nenner der zahlreichen unterschiedlichen Begriffsbestimmungen gilt die WHO-Definition von 1946, welche Gesundheit als personales und dynamisches Konzept begreift, als „Zustand des völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens“ (WHO, 1946). Das Ziel von Gesundheitsförderung ist gemäss WHO „allen Menschen ein höheres Mass an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie dadurch zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“ (WHO, 1986).

Die in der vorliegenden Arbeit im Zentrum stehende psychische Gesundheit (oder „seelisches Wohlbefinden“) steht seit der „Europäischen Erklärung zur psychischen Gesundheit“ der

Ministerkonferenz in Helsinki im Jahre 2005 ganz oben auf der Prioritätenliste der europäischen WHO-Länder (vgl. WHO, 2005). Sie stellen fest, „dass es keine Gesundheit ohne psychische Gesundheit gibt“ (WHO, 2006, S. 11). Die nähere Bestimmung von psychischer Gesundheit wird in der Erklärung jedoch nicht vorgenommen, da keine allgemein anerkannte abschliessende Liste von Indikatoren für eine positive Bestimmung vorliegen (ebd., S. 133). Es scheint einfacher zu sein, psychische Gesundheit negativ zu definieren, Störungen und Fehlentwicklungen zu benennen, als positive Merkmale zu bestimmen, die operationalisierbar und messbar sind. Gerade im pädagogischen Feld und in der Gesundheitsförderung und Prävention ist eine solche positive Bestimmung der psychischen Gesundheit allerdings unabdingbar um die Frage zu klären, welche Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen gefördert werden sollen, damit diese sich dem Leben gewachsen fühlen. Die vorliegende Dissertation will dieser Frage in einem ersten Teil auf den Grund gehen.

Die Thematik der psychischen Gesundheit ist eine ausgesprochen interdisziplinäres Feld und die Gefahr besteht, den Fokus aufgrund der Vielzahl veröffentlichter Arbeiten zur psychischen Gesundheit in den Arbeitsfeldern und Disziplinen Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Soziale Arbeit, Gesundheitswissenschaften usw. aus dem Auge zu verlieren. Dies macht eine präzise Eingrenzung des Arbeitsfeldes unabdingbar. Nach Hurrelmann (2000, S. 85ff.) kann man die Forschungszugänge zur Thematik Gesundheit wie folgt systematisieren:

- *Lern- und Persönlichkeitstheorien*: Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale geben das Ausmass und Profil der Kompetenzen vor, mit denen ein Mensch den Umwelt- und Körperanforderungen gerecht zu werden versucht.
- *Stress- und Bewältigungstheorien*, einschliesslich der salutogenetischen und psychosomatischen Theorien, analysieren die individuelle Kompetenz zur Auseinandersetzung mit inneren und äusseren Belastungen und betonen die wechselseitige Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Gesundheit wird als ein immer wieder herzustellender Gleichgewichtszustand verstanden.
- *Sozialisationstheorien* betonen den lebenslang anhaltenden Prozess der Lebensbewältigung. Sie verstehen personale und soziale Ressourcen als Voraussetzung für die dynamische Balance zwischen Risiko- und Schutzfaktoren. Gesundheit/Krankheit sehen sie als ein Kontinuum.
- *Interaktions- und Sozialstrukturtheorien* beziehen sich auf institutionelle und gesellschaftliche Faktoren. Gesundheit wird teilweise als Reaktion auf Sozialisations- und Machtstrukturen der Gesellschaft gesehen.
- *Public-Health-Theorien* konzentrieren sich auf den Gesundheits- bzw. Krankheitszustand der Bevölkerung und dessen Beziehung zu sozialen Merkmalen. Sie leiten daraus ab, welche Leistungen das Gesundheitssystem einer Gesellschaft erbringen muss. (vgl. Hurrelmann, 2000, S. 85ff.)

Die vorliegende Arbeit wird sich auf *Bewältigungstheorien*, bzw. *Sozialisationstheorien*<sup>1</sup> beschränken. Es geht dabei ausdrücklich nicht um die Frage der Resilienz, also der erfolgreichen Entwicklung trotz Risiken, wie sie in der Forschung sehr weit verbreitet ist, sondern um stabile Ressourcenfaktoren, die einen förderlichen Effekt auf die Entwicklung haben, unabhängig vom Risikostatus eines Individuums. In dieser Sichtweise ist psychische Gesundheit ein dynamischer Prozess, bei dem das Individuum mit seiner Lebensbewältigung im Zentrum steht. Aus dem *pädagogisch-psychologischen Blickwinkel* interessiert, wie sich das Individuum im Zeitraum zwischen Jugend- und frühem Erwachsenenalter vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen in den proximalen Kontexten des Jugendalters psychosozial entwickelt. Neben der Bestimmung von Indikatoren der psychischen Gesundheit will die Arbeit die Frage theoretisch klären und empirisch analysieren, welche Entwicklungskontexte entwicklungsförderlich sind, d.h. welche Faktoren es ermöglichen psychische Gesundheit zu entwickeln.

## 1.2 DATENGRUNDLAGE

Die empirischen Analysen der Dissertation werden auf der Grundlage der *LifE-Studie*<sup>2</sup> vorgenommen. Sie besteht aus der Konstanzer Längsschnittstudie zur "Entwicklung im Jugendalter", in der jährlich von 1979 bis 1983 Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren mittels standardisiertem Fragebogen befragt wurden und der *follow-up*-Befragung im Jahr 2002, als die Befragten durchschnittlich 35 Jahre alt waren. Die Studie untersucht die psychosoziale Entwicklung von 1500 Personen vom 12. bis ins 35. Lebensjahr. Sie legt besonderes Augenmerk auf die Konsequenzen schulischer und sozialer Erfolge im Jugendalter für die Bewältigung normativer und bedingt normativer Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter. Die aus dem Jugendlängsschnitt vorliegenden Daten und Ergebnisse umfassen ein detailliertes Indikatorensystem zum damaligen schulischen Umfeld, zum Elternhaus und zu den Gleichaltrigen, ausserdem extensive Informationen zu handlungstheoretisch fundierten Persönlichkeitsmerkmalen. Entsprechend erlaubt die Studie eine Integration pädagogischer, bildungs- und familiensoziologischer sowie entwicklungspsychologischer Fragestellungen. Sie verspricht damit eine themen- und disziplinübergreifende Analyse der Entwicklungsprozesse im Übergang ins Erwachsenenalter, wie sie in vergleichbarer Breite bisher nicht möglich war.

---

<sup>1</sup> Wobei der Begriff der Sozialisation so nicht verwendet werden wird, vgl. Kapitel 3.1

<sup>2</sup> „Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter (LifE). Die Bedeutung von Erziehungserfahrungen und Entwicklungsprozessen für die Lebensbewältigung“. Ein Gemeinschaftsprojekt der Universitäten Zürich und Konstanz, gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds und der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Autoren: Helmut Fend, Werner Georg, Fred Berger, Urs Grob und Wolfgang Lauterbach.

### 1.3 GRUNDLEGENDE FRAGESTELLUNGEN UND AUFBAU

Die vorliegende Dissertation bearbeitet in der Life-Studie die Frage der Entwicklung der psychischen Gesundheit und gelingender Lebensbewältigung vom Jugend- ins frühe Erwachsenenalter und deren Antezedenzbedingungen im Jugendalter.

Grundsätzlich orientiert sich die Arbeit an folgenden zwei übergeordneten Fragestellungen, die im Laufe der Arbeit aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung weiter differenziert werden:

Fragestellung 1: Was wird im Kontext verschiedener theoretischer Modelle unter „psychischer Gesundheit“ verstanden?

Fragestellung 2: Welche Erfahrungen in den drei zentralen Entwicklungskontexten des Jugendalters (Familie, Peergroup und Schule) fördern die Entwicklung von psychischer Gesundheit des Individuums?

Eine theoretische Auseinandersetzung mit der ersten Fragestellungen findet in Kapitel 2 mit der Klärung des Begriffes *psychische Gesundheit* statt. Zuerst wird ein Vergleich der verwendeten Begrifflichkeiten im deutsch- und angloamerikanischen Raum vorgenommen und aufgezeigt, dass in beiden *psychische Gesundheit* als Konstrukt mit zwei Dimensionen verstanden wird: *Wohlbefinden* und *Kompetenz*. Der breite Begriff der *Psychischen Gesundheit als Kompetenz* kann mit dem handlungstheoretischen Konstrukt der „gelingenden Lebensbewältigung“ theoretisch gefasst werden. Das für die Life-Studie grundlegende handlungstheoretische Modell der „Entwicklung als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ von Helmut Fend (2001a) bietet sich als theoretische Grundlage an. Es wird ergänzt durch die *lifespan*-Perspektive der *Life-Course Theory* von Elder & Caspi (1990). Anschliessend an diese beiden Modelle wird danach gefragt, was unter *gelingender* Lebensbewältigung konkret verstanden werden kann und welche Massstäbe angewandt werden können, um Lebensbewältigung und psychische Gesundheit einzuschätzen.

Darauf folgend werden im dritten Kapitel in einem ersten Schritt allgemeine Modelle und Konzepte zur Wechselwirkung von Person und Kontext vorgestellt und auf einer allgemeinen Ebene eine Übersicht über entwicklungspsychologisch bedeutsame Umweltdimensionen gegeben. Dabei wird begründet, weshalb die sozio-emotionalen Beziehungen im Zentrum der Dissertation stehen.

Ausgehend vom Vergleich der strukturellen Merkmale der drei zentralen Entwicklungskontexte Familie, Peergroup und Schule werden für jeden Kontext ausgewählte theoretische Überlegungen und empirische Befunde zum Einfluss der sozio-emotionalen Beziehungen innerhalb des Kontextes auf die psychosoziale Entwicklung des Individuums dargestellt. Im

anschliessenden vierten Kapitel wird das Verhältnis/das Zusammenspiel der drei Kontexte in ihrer Wirkung auf das Individuum reflektiert.

Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen und dem aktuellen Forschungsstand werden in Kapitel 4 die Hypothesen für die empirischen Analysen formuliert und nach der ausführlichen Darstellung der methodischen Grundlagen der vorliegenden Analyse an den Daten der LifE-Studie überprüft. Die Ergebnisse der Analysen werden in Kapitel 6 berichtet.

Kapitel 7 setzt die theoretischen Überlegungen mit den empirischen Befunden in Beziehung und diskutiert diese zusammenfassend in Rückbezug auf die zentralen Fragestellungen.

## 2 PSYCHISCHE GESUNDHEIT UND LEBENSBEWÄLTIGUNG

Im deutschen Sprachraum wird der Begriff der psychischen Gesundheit allgemein als Konzept mit zwei Dimensionen verstanden: „Zur objektiven Seite zählen Fähigkeiten zur Bewältigung innerer und äusserer Anforderungen und Belastungen. Die subjektive Seite wird als das Wohlbefinden bezeichnet (...).“ (Asendorpf, 1999, S. 244). Die objektive Seite sind Kompetenzen der Person potentielle Stress-Situationen zu bewältigen (Bewältigungsstil). Die subjektive Seite hat eine kognitive Komponente (Lebenszufriedenheit) und eine affektive Komponente (Glücklichsein) (vgl. ebd.).

Auch Schwenkmezger teilt diese Auffassung: „Dies führt schliesslich dazu, seelische Gesundheit als summatives Konstrukt von psychischer Kompetenz (Fähigkeit zur Bewältigung externer und interner Anforderungen) und psychischem Wohlbefinden, konzipiert als emotionale Variable, zu definieren.“ (Schwenkmezger, 1991, S. 129).

Und in den Worten von Mayring: „(...) so ist psychische Gesundheit zu verstehen als Zusammentreffen von subjektivem Wohlbefinden und individuellen Kompetenzen.“ (Mayring, 1991, S. 53).

Becker stellte im Zuge seiner umfassenden empirischen Analysen zu Persönlichkeitsfaktoren ebenfalls fest, dass seelische Gesundheit die Fähigkeit zur Bewältigung externer und interner Anforderungen beinhaltet, die sich in optimistischer Stimmung, seelisch-körperlichem Wohlbefinden, Selbstaktualisierung, Autonomie, Expansivität, Selbstvergessenheit und selbst- und fremdbezogener Wertschätzung ausdrücken (vgl. Becker, 1995, S. 224).

Der Begriff des „Wohlbefindens“ ist demnach dem Konstrukt der „psychischen Gesundheit“ untergeordnet und zielt auf Emotionen, Stimmung, Glücklichsein, Zufriedenheit ab.

Anders im amerikanischen Raum: Hier wird im Bereich der *Positive Psychology* von *Mental Health* gesprochen, die gekennzeichnet ist durch ein Syndrom von Symptomen des *well-being* (Wohlbefinden). Dabei ist das Wohlbefinden hier umfassender gefasst als im deutschsprachigen Raum: „Subjective well-being reflects individuals' perceptions and evaluations of their own lives in terms of their affective states, psychological functioning, and social functioning. Well-being researchers often use positive mental health synonymously with subjective well-being.“ (Keyes & Lopez, 2002, S. 48). Dabei wird *well-being* allgemein in zwei Cluster geteilt: das erste als *emotional vitality* oder *emotional well-being*, das zweite als *positive functioning* (vgl. ebd.). Ryan und Deci konstatieren denn auch, dass die gegenwärtige Forschung aus zwei Perspektiven erfolgt, die je eines dieser zwei Cluster im Fokus haben: Der *hedonic approach* und der *eudaimonic approach* (vgl. Ryan & Deci, 2002, S. 141).

Das Ziel des *hedonistischen Ansatzes* ist die Maximierung des menschlichen Glücks und betrachtet Wohlbefinden auf einem Kontinuum zwischen Freude und Schmerz. Die Forschung misst meist das subjektive Wohlbefinden (*subjective well-being*), welches aus drei Komponenten

besteht: Lebenszufriedenheit, positive Gestimmtheit und die Absenz von negativen Gefühlen – zusammengefasst als Glück (*happiness*). Diese Forschung verfolgt oft einen *bottom-up empirical approach* (a.a.O., S. 145) und gilt als eher theoriefern. Ein zentraler Vertreter dieser Richtung ist Ed Diener (z.B. Diener, Lucas & Oishi, 2002).

Der *eudaimonische Ansatz* lehnt Glück per se als Kriterium des Wohlbefindens ab. Aristoteles als ältester Vertreter dieser Ansicht weist hedonistisches Glück als vulgäres Ideal zurück, das den Menschen zum Sklaven der eigenen Wünsche mache. Wahres Glück in seiner Sichtweise ist ein Ausdruck von Wert und Tugend. Er geht davon aus, dass nicht die Befriedigung aller Begierden zur Steigerung des Wohlbefindens führen, d.h. Glück kann nicht gleichgesetzt werden mit Wohlbefinden. Vielmehr versteht er Wohlbefinden als sich lebendig und v.a. authentisch fühlen, als Realisierung der eigenen Bestimmung. In den Worten von Ryan & Deci: „(...) eudaimonia occurs when people's life activities are most congruent or meshing with deeply held values and are holistically and fully engaged.“ (a.a.O., S. 146). Wohlbefinden entspricht damit im Sinne von Rogers (1965, zit. nach ebd.) dem *being fully functioning*, was über die reine Befriedigung von Wünschen hinausreicht.

In diesem Eudaimonischen Verständnis wird Wohlbefinden als *psychological well-being* (Ryff & Keyes, 1995) verstanden und gemessen, das sich vom hedonistischen *subjective well-being* unterscheidet und sechs verschiedene Aspekte menschlicher Selbstverwirklichung beinhaltet: Autonomie, persönliche Entwicklung, Selbstakzeptanz, Lebensziel, Kontrollüberzeugung und positive Beziehungen. Neben Ryff's Ansatz ist die *Self-Determination Theory* (SDT) von Richard Ryan und Edward Deci eine der meist diskutierten Theorien der *Positive Psychology*. Diese postuliert drei psychologische Bedürfnisse: Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit (vgl. Ryan & Deci, 2002, S. 146). Sie geht von der Annahme aus, dass die Befriedigung dieser Bedürfnisse das subjektive Wohlbefinden im Sinne des hedonistischen Ansatzes genauso fördert wie das eudaimonische Wohlbefinden.

Obwohl der Begriff „Wohlbefinden“ im deutschen und englischsprachigen Raum nicht dasselbe bedeutet, ist die europäische und die US-amerikanische Forschung gar nicht so verschieden, wie es auf den ersten Blick erscheint. Beide unterscheiden zwei Dimensionen von psychischer Gesundheit: Das Konzept des *positive functioning* lässt sich sehr gut vereinbaren mit der Vorstellung der psychischen Gesundheit als Kompetenz im Sinne der Fähigkeit externe und interne Anforderungen zu bewältigen. *Emotional well-being* als zweite Dimension geht völlig analog mit dem deutschen Begriff des Wohlbefindens als positive Gestimmtheit und Lebenszufriedenheit.

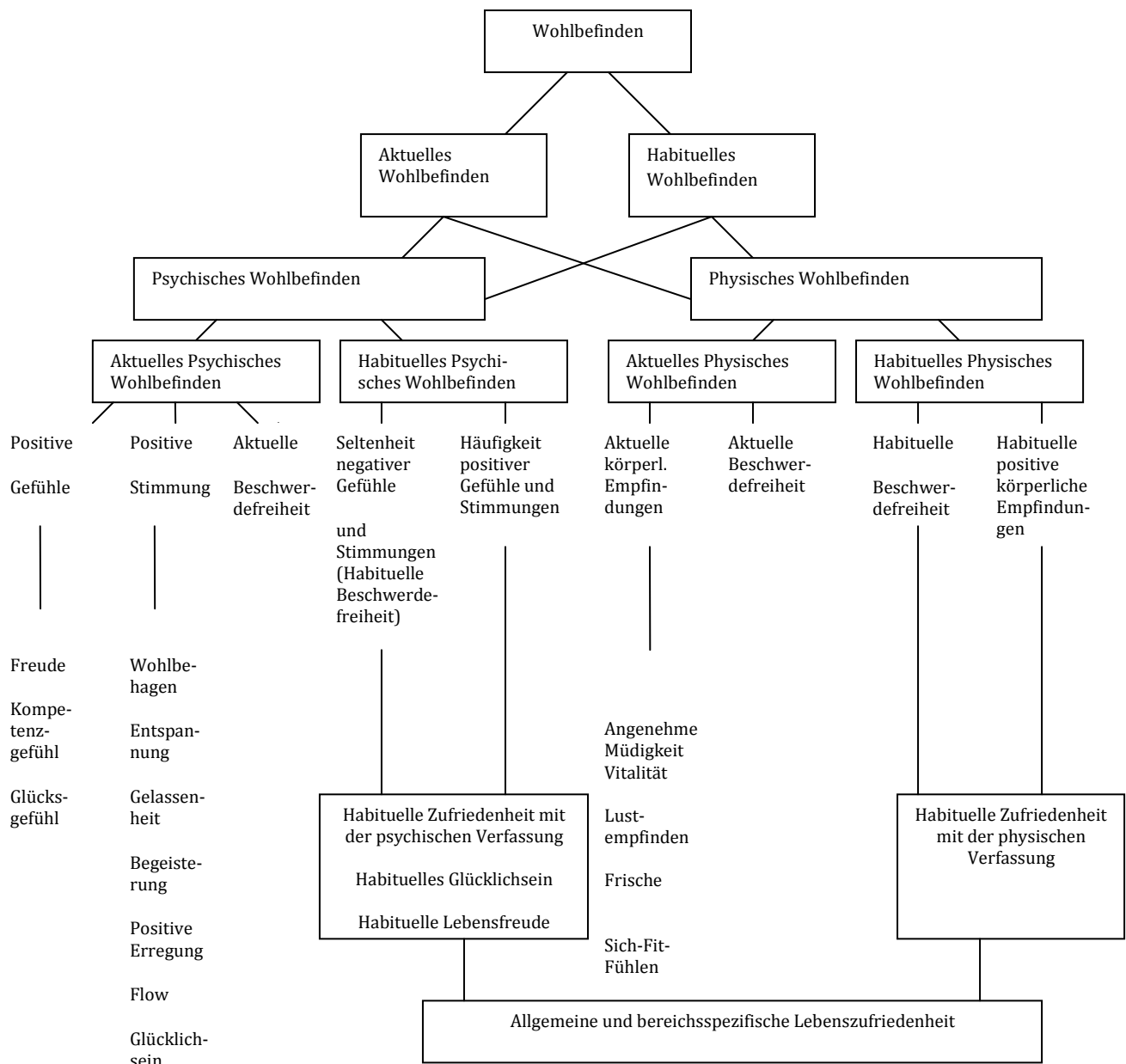
Im Folgenden werden die beiden Dimensionen eingehender dargestellt. Die Dimension des Wohlbefindens wird allerdings nur kurz gestreift, um danach die Dimension des *positive functioning* vertiefter darzustellen, der in der handlungstheoretisch ausgerichteten Forschung, wie in der LiFE-Studie betrieben, grosse Bedeutung zukommt.



## 2.1 PSYCHISCHE GESUNDHEIT ALS WOHLBEFINDEN

Peter Becker (1991) entwarf in der Absicht, das divergente Feld der deutschsprachigen Gesundheitsforschung zu systematisieren, ein Strukturmodell des Wohlbefindens:

Das Modell unterscheidet zwischen aktuellem Wohlbefinden (AW) und habituellem Wohlbefinden (HW). Das aktuelle Wohlbefinden ist der Oberbegriff „zur Charakterisierung des *momentanen* Erlebens einer Person, der positiv getönte Gefühle, Stimmungen und körperliche Empfindungen sowie das Fehlen von Beschwerden umfasst.“ (Becker, 1991, S. 13). Das habituelle Wohlbefinden enthält Aussagen über das „für eine Person typische Wohlbefinden, d.h. um *Urteile über aggregierte emotionale Erfahrungen*“, die primär durch kognitive Prozesse zustande kommen und sich durch Bereichsspezifität auszeichnen (ebd., S. 15). Davon unabhängig unterscheidet er zwischen psychischem und physischem Wohlbefinden, was zu folgendem Strukturmodell des Wohlbefindens führt (vgl. Abbildung 1).



**Abbildung 1: Strukturmodell des Wohlbefindens (Becker, 1991, S. 14)**

Welche Funktion und Bedeutung hat Wohlbefinden im menschlichen Leben? Nach Becker ist diese Thematik in den übergeordneten Fragenkomplex der Funktion von Emotionen eingebettet (vgl. ebd., S.41). Emotionen haben eine handlungssteuernde Funktion: Eine andauernde negative Befindlichkeit führt zur Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die Ursachen und beschleunigt den Prozess der Beseitigung entsprechender Störfaktoren und der Bewältigung. Ausserdem haben Emotionen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Prozess der Bewältigung (vgl. ebd.).

## 2.2 PSYCHISCHE GESUNDHEIT ALS KOMPETENZ

Der sehr allgemeine Grundgedanke der *psychischen Gesundheit als Kompetenz* besagt, dass der psychischen Gesundheit die Fähigkeit zur Bewältigung externer und interner Anforderungen zugrunde liegt (vgl. Becker, 1991, S. 27). Dabei vertritt Becker einen sehr weiten Kompetenzbegriff: „Unter ‚seelischer Gesundheit‘ wollen wir das Muster all jener psychischen Eigenschaften (d.h. relativ stabilen Kennzeichen des Verhaltens und Erlebens) verstehen, die (bei vorgegebenem Ausmass der konstitutionellen Vulnerabilitäten, bei vorgegebener Intensität und Dauer der Stressoren und bei vorgegebenem Ausmass der förderlichen Umweltbedingungen) die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Erkrankung verringern.“ (Becker, 1997, S. 282).

Auch Hurrelmann fasst (psychische) Gesundheit bewältigungstheoretisch:

Gesundheit bezeichnet den Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung in Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äusseren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist beeinträchtigt, wenn sich in einem oder mehreren dieser Bereiche Anforderungen ergeben, die von der Person in der jeweiligen Phase nicht erfüllt und bewältigt werden können.

(Hurrelmann, 2000, S. 8)

Hurrelmann grenzt diese Auffassung klar ab vom passiv erlebten Zustand des Wohlbefindens, wenn er sagt, dass Gesundheit „ein aktuelles Ergebnis der jeweils aktiv betriebenen Herstellung und Erhaltung der sozialen, psychischen und körperlichen Aktionsfähigkeit eines Menschen“ (Hurrelmann, 1991, S. 190) ist. Im Zentrum steht die individuelle Kapazität eines Individuums zur produktiven Verarbeitung von belastenden Lebensereignissen, Rollenkonflikten und biographischen Übergängen. Diese Kapazität nennt Hurrelmann "personale Ressourcen", die er von den so genannten "sozialen Ressourcen" in Gestalt von Unterstützung der sozialen Umwelt unterscheidet.

In den oben aufgezeigten Bestimmungen von psychischer Gesundheit als gelingende Lebensbewältigung ist der Begriff der „Kompetenz“ relativ alltagssprachlich gebraucht und meint ganz allgemein Fähigkeiten des Individuums, bestimmten Anforderungen zu genügen, ohne zu unterscheiden, ob damit kognitive, affektive, motivationale oder Handlungsbezogene Fähigkeiten gemeint sind. Diese breite Auffassung des Begriffes wird im pädagogischen Kontext zurzeit kontrovers diskutiert, weshalb eine Klärung an dieser Stelle notwendig erscheint.

Maag Merki (im Druck) stellt fest, dass der Kompetenzbegriff „weder einheitlich verwendet wird noch Konsens bezüglich der Frage besteht, welche Kompetenzen die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen in den verschiedenen Lebenszusammenhängen unterstützen“ (S. 1f.). Es werden dabei zwei Extrempositionen vertreten: Jene, die das Konstrukt auf den kognitiven Bereich einschränken wollen (Hartig & Klieme, 2006) und jene, die eine holistische Verwendung des Begriffes postulieren (Rychen & Hersh Salganik, 2003).

Die erste Position entstand rund um die Frage, wie Schülerleistungen als Ausdruck spezifischer Kompetenzen in gross angelegten Leistungsstudien wie PISA („Programme for International

Student Assessment“, z.B. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiss, 2001) gemessen werden können. Dies führte zu einer engen Verknüpfung des Kompetenzbegriffs mit „Leistungsfähigkeit“. Es wurde gefordert, den Begriff nur noch für „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen“ (Hartig & Klieme, 2006, S. 128) zu verwenden. Motivationale und affektive Faktoren werden dabei explizit ausgeschlossen (vgl. ebd.).

Im OECD-Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptional Foundations“ wird dagegen von einem breiteren Kompetenzbegriff ausgegangen (vgl. OECD, 2005). Das Projekt hatte das Ziel, interdisziplinär Schlüsselkompetenzen zu identifizieren, welche zu einem erfolgreichen Leben und einer gut funktionierenden Gesellschaft beitragen und damit einen konzeptuellen Referenzrahmen für die Ausweitung von Kompetenzmessungen auf neue Bereiche zu schaffen (vgl. Rychen & Hersh Salganik, 2003, S. 2). Dieser interdisziplinär erarbeitete konzeptuelle Rahmen versteht unter dem Konstrukt „Kompetenz“ explizit mehr als die kognitive Leistung: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschliesslich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“ (OECD, 2005, S. 6).

Wenn im Rahmen der vorliegenden Studie von psychischer Gesundheit als Kompetenz der Lebensbewältigung die Rede ist, sind nicht nur kognitive Fähigkeiten gemeint, sondern auch individuelle Eigenschaften, Verhaltensweisen und Einstellungen zu sich selbst, die diese Bewältigung erleichtern. Damit ist jedoch noch nicht geklärt, welche Merkmale dies sind. Um dies zu klären, braucht es ein theoretisches Modell, um diesen Bewältigungsprozess zu beschreiben und zu verstehen.

Als theoretischer Rahmen bietet sich das für die LiFE-Studie grundlegende handlungstheoretische Modell der „Entwicklung als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ von Fend (2001a) an<sup>3</sup>, da in diesem Modell gefragt wird, wie das Individuum in der Auseinandersetzung mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben allmählich „Kompetenz der Lebensbewältigung“ (ebd., S. 210) entwickelt. Psychische Gesundheit aus dieser handlungstheoretischen Sicht ist im Kern die Beziehung zu sich selbst als Komponente produktiver oder gelingender Lebensbewältigung. Was dies genau inhaltlich bedeutet, soll im nächsten Schritt erarbeitet werden.

---

<sup>3</sup> Ähnliche Ansätze wurden im deutschsprachigen Raum von Hurrelmann (Hurrelmann, 1988, 1991, 1993, 2002) und Silbereisen (Silbereisen, 1986; Silbereisen & Noack, in press) vorgelegt.

Dies führt zur Präzisierung der ersten übergeordneten Fragestellung:

Fragestellung 1a: Was versteht man aus handlungstheoretischer Sicht unter „psychischer Gesundheit als Kompetenz der Lebensbewältigung“ im Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter?

Fragestellung 1b: Welche Kriterien bieten sich an, um „psychische Gesundheit als Kompetenz der Lebensbewältigung“ zu messen?

Das Modell der „Entwicklung als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ (Fend, 2001a), das sich hauptsächlich auf die Entwicklung im Jugendalter bezieht, wird ergänzt durch die *lifespan*-Perspektive der *Life-Course Theory* von Elder & Caspi (1990).

### 2.2.1 PSYCHISCHE GESUNDHEIT ALS KOMPETENZ DER LEBENSBEWÄLTIGUNG

Entwicklung resultiert gemäss Fend durch die Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und "aus dem komplexen Zusammenspiel innerer Entwicklungsdynamiken, äusserer Gestaltungsfaktoren und der Eigengestaltungskraft der heranwachsenden Person" (Fend, 2001a, S. 208).

Um Entwicklungsprozesse analysieren zu können, muss man deshalb theoretische Modelle zur Person, zur Umwelt und zu deren Interaktion besitzen:

*Person:* Fend propagiert ein handlungstheoretisches und soziokognitives Persönlichkeitsmodell, das der Person Aktivität und Eigengesetzlichkeit des psychischen Systems unterstellt. Er unterscheidet auf der Ebene der Person die Ereignis- und Handlungsgeschichte, welche das alltägliche Bewältigungshandeln beinhaltet und die Teleologie der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung (vgl. Fend, 1997b, S. 35). Die Kontexterfahrungen wirken nicht einfach so auf das Individuum, sie treffen auf ein „humanes System“ (a.a.O., S. 54), das über sehr komplexe kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung, „der Erklärung von Zusammenhängen und der Abstraktion von konkreten Erfahrungen zu allgemeinen Einschätzungen“ (ebd.), die Erfahrungen verarbeitet. Diese inneren Gesetze der Informationsverarbeitung und die Bedürfnisstrukturen des Menschen bestimmen darüber, welche Auswirkungen Kontexterfahrungen haben.

*Umwelt:* Die Umwelt besteht aus vielfach verschachtelten Systemen, die innerhalb und untereinander sinnvoll strukturiert sind. Sie ist dabei historisch zu begreifen (vgl. Fend, 2001, S. 209). Fend unterscheidet zwischen distalem Kontext („Welt der Moderne“, Sozialgeschichte der Existenzbewältigung, sozialhistorisch gegebene Anforderungen, Chancen und Möglichkeitsräume) und proximalem Kontext des Aufwachsens (Familie, Schule, Peergroup, Gemeinwesen, Support-Systeme): „Der Kontext erscheint dabei als sozialgeschichtlich und soziokulturell geprägter Rahmen, der für die jeweiligen Lebensphasen altersgestufte Anforderungen, Aufgaben, Rollenbilder, institutionell vordefinierte Laufbahnen, aber auch Ausgrenzungen und ‚constraints‘ vorgibt.“ (Fend, 1997b, S. 48).

*Interaktion oder Ko-Konstruktivismus:* Fend stellt damit den Prozesscharakter der Beziehung zwischen Person und Umwelt hervor, der einseitige und passive Determinationsverhältnisse ausschliesst. Entwicklung entsteht auf der Basis von Diskursen zwischen der Person und ihren Bezugspersonen vor dem Hintergrund interner und externer Handlungsvorgaben (vgl. a.a.O., S. 208f.). (vgl. auch Kapitel 3.1.2)

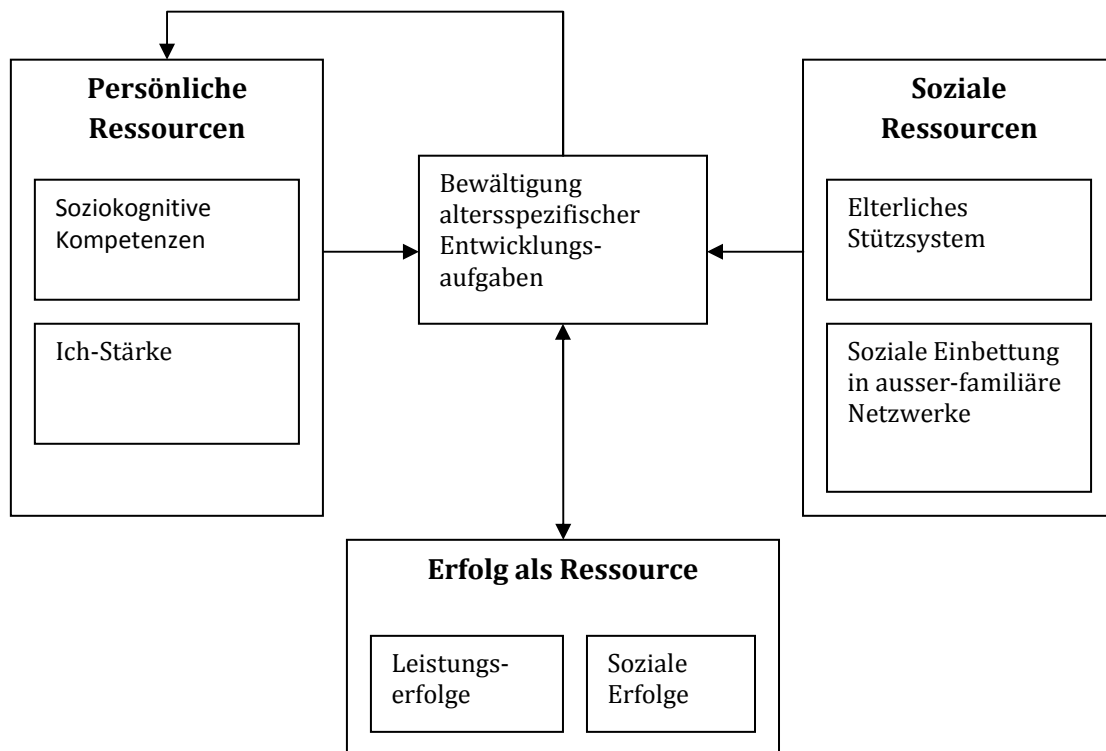
Das Schnittfeld zwischen innerer Entwicklung und kontextuellen Anforderungen ist das Konzept der altersspezifischen *Entwicklungsaufgaben*. Sie geben dem Jugendlichen vor, „was normal ist, was möglich und was wünschenswert ist“ (a.a.O., S. 51) und strukturieren die Ziele des Individuums vor. Die konkreten Planungsprozesse der Jugendlichen sind geprägt durch die real vorhandenen Handlungsmöglichkeiten, Opportunitätsstrukturen und Einschränkungen.

Nach Fend lassen sich drei Bereiche unterscheiden, in denen in der Adoleszenz Entwicklungsaufgaben anstehen: *intrapersonal* (Verarbeitung von biologischen bzw. psychischen Veränderungen, z.B. die Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle), *interpersonal* (z.B. der Aufbau einer reiferen Beziehung zum anderen Geschlecht) und *kulturell-sachlich* (Umgang mit kulturellen Ansprüchen, Vorgaben und Entwicklungsmöglichkeiten) (vgl. Fend, 2001a, S. 211).

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben geschieht dabei gemäss Fend in „tagtäglichen konkreten Handlungen an bestimmten Orten mit bestimmten Personen“ (vgl. Fend, 2001a, S. 213). Um diese konkrete Bewältigung zu skizzieren, wurde im Konstanzer Längsschnitt ein „Modell der produktiven Problembewältigung“ (ebd.) entworfen, das seinen Fokus auf die Ressourcen legt, die helfen, altersspezifische Entwicklungsaufgaben gelingend zu bewältigen (vgl. Abbildung 2).

Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass die Lösung der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben umso besser gelingt, je günstiger die personalen Voraussetzungen und die sozialen Stützsysteme sind (vgl. Fend, 1990, S. 24). Fend stellt folgende Hypothesen zu gelingender/problematischer Bewältigung und daraus resultierenden Entwicklungsverläufen in der Adoleszenz auf:

1. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz hängt vom Ausgangsniveau ab, also von den psychischen Strukturen, den Kompetenzen und Wertorientierungen, die sich am Ende der Kindheit und am Anfang der Adoleszenz etabliert haben.
2. Die Richtung der Aufgabenbewältigung und der psychischen Strukturbildungen ist von entwicklungsfördernden Bedingungen in der Lebenswelt der Heranwachsenden abhängig, insbesondere von entwicklungsfördernder Hilfe durch Eltern, Gleichaltrige und Lehrpersonen.
3. Ein positiver Entwicklungsfortschritt hängt schließlich von den „eigenständigen Entwicklungsaktivitäten“ und den Erfolgen ab, die Heranwachsende in dieser Lebensphase für wichtig erachten und tatsächlich verbuchen können. (Fend, 1990, S. 24ff.)



**Abbildung 2: Ressourcen produktiver Problembewältigung im Jugendalter (vgl. Fend, 2001, S. 214).**

Diese Bewältigung der Entwicklungsaufgaben geschieht in der tagtäglichen konkreten Interaktion zwischen dem selbstreflexiven Individuum und seiner Umwelt. Fend betrachtet den Bewältigungsprozess dann als produktiv, wenn das Individuum durch den Bewältigungsprozess Kompetenzen und Fähigkeiten erwirbt bzw. verbessert und zu einem autonomen und handlungsfähigen Subjekt wird, das sozial integriert ist (vgl. Fend, 2001a, S. 220). Dieses Resultat des Bewältigungsprozesses auf der Ebene des Individuums, im Modell „persönliche Ressourcen“ genannt, ist in verschiedene Dimensionen unterteilbar: Es sind dies einerseits sozio-kognitive Kompetenzen im Sinne von Analyse- und Urteilsfähigkeiten und andererseits die Ich-Stärke im Sinne der „subjektiven Stärke einer Person, ihr Bewußtsein, Anforderungen und Herausforderungen gewachsen zu sein.“ (vgl. Fend, 1991, S. 341). Die Ich-Stärke ist eine Selbst-Repräsentation, die parallel zum alltäglichen Bewältigungshandeln entsteht und eine zentrale Instanz der Steuerung des Verhaltens darstellt (vgl. Fend, 1994, S. 208). Psychisch gesunden oder „*fully functioning*“ Menschen gelingt es, Erfahrungen selbst-schützend und produktiv zu verarbeiten, sei es durch die Adaption ihrer Wahrnehmung oder über kognitive Prozesse (vgl. Greve, 2000; Harter, 2006).

Obwohl Fends Modell für die Entwicklung im Jugendalter konzipiert worden ist, lässt es sich sehr gut für die Entwicklung über den gesamten Lebensverlauf anwenden.

Da in der vorliegenden Arbeit die Lebensbewältigung im Verlauf vom Jugend- ins frühe Erwachsenenalter interessiert, muss der *lifespan*-Aspekt theoretisch reflektiert werden. Hier bietet sich die „*Life Course Theory*“ an, da diese bruchlos anschliessbar an Fendts Modell ist.

### 2.2.2 LIFE-COURSE – LEBENSBEWÄLTIGUNG ÜBER DEN LEBENSVERLAUF

Die *Life-Course Theory* entstand in den 1960er Jahren aus den Längsschnittstudien „*Oakland Growth Study*“ (Geburtsjahre 1920 – 21) und den beiden „*Berkeley Growth and Guidance Studies*“ (Geburtsjahre 1928 – 29), die eigentlich zur Untersuchung der frühen Kindheit konzipiert waren, dann jedoch auf die Entwicklung in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter ausgeweitet wurden. Das Ziel der *Life-Course Theory* ist es, individuelle Leben in ihrem sozialen Zusammenhang über die Lebensspanne und verschiedene Generationen hinweg zu begreifen. Sie bietet eine konzeptuelle Brücke zwischen Entwicklungsprozessen, dem individuellen Lebensverlauf und dem permanenten gesellschaftlichen Wandel (vgl. Elder, 1998a, S. 946f.).

Das zentrale Konzept dieser Theorie ist der *Lebensverlauf*, womit die Abfolge von Ereignissen und Rollen im Leben eines Individuums gemeint ist, welche durch die Wechselwirkung zwischen individuellem Verhalten und gesellschaftlichem Wandel bestimmt ist (vgl. Elder & Caspi, 1991, S. 33). Der Lebensverlauf ist dabei gekennzeichnet durch Übergänge (*transitions*) von einer Rolle in die nächste, die bezüglich der Reihenfolge und dem Zeitpunkt, wann sie bewältigt werden sollten, stark normiert sind. Diese Übergänge können als Teilmenge der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben betrachtet werden – jene, die im kulturell-sachlichen Bereich anzusiedeln sind. Entwicklungsaufgaben, welche die innere Funktionsweise des Individuums betreffen, sind damit nicht erfasst (vgl. auch unten).

Die Entwicklung über den Lebensverlauf ist nach der *Life-Course Theory* durch vier Prinzipien geprägt:

1. Der Lebensverlauf eines Individuums ist eingebettet und geprägt durch die historische Zeit und den historischen Ort, in dem er stattfindet, und durch den sozialen und kulturellen Wandel. Dabei spielt das Konzept der Alterskohorte eine zentrale Rolle. Mit diesem Konzept gelingt die Verbindung des individuellen Lebenslaufes mit dem historischen Kontext. Da man sich gemeinsam mit den Gleichaltrigen durch die altersnormierten Rollen bewegt, erlebt man dieselben historischen Bedingungen während derselben Lebensphase.
2. Das Prinzip des *timings* verweist auf die Verbindung zwischen Alter und Zeitpunkt: Es spielt eine Rolle, in welchem Alter das Individuum Übergänge bewältigt, da dies durch den Kontext beobachtet und informell kontrolliert wird: „Through the meanings of age, timing refers: (a) to the way social roles and events are organized across the life course in a concept of age-grading; (b) to a process of life management that schedules transitions in appropriate ways; and (c) to location, both across the life course and history.“ (a.a.O., S. 963).



3. Das Prinzip der „linked lives“ sagt aus, dass individuelle Leben interdependent mit anderen gelebt werden und sozial normiert sind. Der individuelle Lebenslauf findet nicht in einem Vakuum statt, sondern in sozialen Bezügen. Die Kultur, der Staat und andere Institutionen (Arbeitswelt, Schule, Familie) normieren die sozialen Verläufe und Übergänge bezüglich des Lebensalters, d.h. das Individuum ist konfrontiert mit generellen und spezifischen Erwartungen bezüglich seines eigenen Lebensverlaufes (vgl. a.a.O., S. 953). Der individuelle Lebensverlauf ist also durch Altersnormen strukturiert (neben anderen biologischen und sozialen Bedingungen) (vgl. a.a.O., S. 955). „These cultural expectations include notions about the timing and order of transitions (...) and whether the events are early, on time, or late“ (Elder, 1998b, S. 6).
4. Mit human agency ist ausgedrückt, dass Individuen ihren eigenen Lebensverlauf selber gestalten durch Entscheidungen und Handlungen, die sie innerhalb der Beschränkungen und Möglichkeiten von historischen und sozialen Umständen vornehmen (vgl. Elder, 1998a, S. 961). Die soziale Struktur und die in einer Gesellschaft etablierten Abläufe von Übergängen spielen dabei eine sehr wichtige Rolle für die Entwicklung eines Individuums (zu den Grenzen der Gestaltbarkeit vgl. auch Brandtstädter, 1990).

Mit diesen vier Prinzipien gelingt es, sozialen Wandel und individuelle Entwicklungsverläufe zueinander in Beziehung zu setzen. Sie sind geprägt von Elders eher soziologischem Blickwinkel. Ein anderer Vertreter der *Life Course* Theorie, der Entwicklungspsychologe Avshalom Caspi, akzentuiert diesen theoretischen Rahmen stärker in Hinblick auf das Individuum (vgl. Caspi, 2000).

In einem frühen Text stellt Elder zusammen mit Caspi dar, wie das Individuum mit konkreten Anforderungen (z.B. einem Übergang wie Heirat) umgeht und sich dadurch entwickelt (Elder & Caspi, 1991, S. 56ff.). Jede situative Veränderung beinhaltet für das Individuum einen gewissen Kontrollverlust, der es veranlasst, durch Anpassungsreaktionen die Kontrolle wieder herzustellen (*Kontrollzyklus*). Dabei ist dieser Kontrollzyklus abhängig von Merkmalen der Situation und der Lebensgeschichte sowie den Eigenschaften des Individuums (*situative Gebote*). Dieser Stress des Situationsüberganges wirkt im Zusammenhang mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen und Dispositionen, was zu einer Verstärkung von bestehenden Eigenschaften führen kann (*Akzentuierung*) (vgl. a.a.O., S. 45).

Diese Beschreibung ist praktisch analog zum oben aufgezeigten Modell von Fend. Anpassungsreaktionen können als Bewältigungsverhalten betrachtet werden. Dieses ist abhängig von den situativen personalen und sozialen Ressourcen, über die das Individuum verfügen kann, sowie der Lebensgeschichte (also vormaligen Erfolgen bzw. Misserfolgen). Der Bewältigungsprozess wirkt dabei auf die bestehenden Eigenschaften zurück – es ist also von einem Kreisprozess auszugehen.

Diesen Befunden gemäss kann psychische Gesundheit allgemein als Resultat gelingender Lebensbewältigung über den Lebensverlauf verstanden werden. Wann die Bewältigung als „gelingend“ bezeichnet werden kann, wird im folgenden Kapitel reflektiert.

### 2.2.3 INDIKATOREN FÜR GELINGENDE LEBENSBEWÄLTIGUNG

Der normativen Frage, was unter gelingender Entwicklung zu verstehen ist, entziehen sich die Vertreter der soziologisch und psychologisch geprägten *Life-Course* und der *Life-Span*-Forschung oftmals. Aus pädagogischer Sicht jedoch ist es wichtig, die Zielpunkte der Erziehung zu kennen. Nach Fend & Berger (2001) gibt es zwei Massstäbe, an welchen Entwicklung gemessen werden kann: Indikatoren auf der Handlungsebene, die von aussen beobachtbar sind, und Indikatoren der inneren Funktionsweise. Masten & Reed (2002) sehen in diesen zwei Massstäben die „dual nature of living systems“ (S. 77) reflektiert: Die Individuen müssen einerseits Kohärenz als individuelle Einheit, andererseits auch ihre Funktion innerhalb eines grösseren Systems (wie Familie oder Gesellschaft) wahren.

#### 2.2.3.1 Indikatoren auf der Handlungsebene: Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben

Die „lebenstüchtige Persönlichkeit“ (Fend, 2001a, S. 210) konstituiert sich nach Fend in der Auseinandersetzung mit den altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, wie bereits oben aufgezeigt. Diese Aufgaben sind vom sozialgeschichtlichen und soziokulturellen Kontext geprägt und beinhalten „für die jeweiligen Lebensphasen altersgestufte Anforderungen, Aufgaben, Rollenbilder, institutionell vordefinierte Laufbahnen, aber auch Ausgrenzungen und ‚constraints‘“ (Fend, 1997b, S. 48). Die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben kann als Kriterium zur Beurteilung von Entwicklung herangezogen werden: „In the developmental literature, many investigators define good outcomes on the basis of a track record of success meeting age-related standards of behavior widely known as developmental tasks.“ (Masten & Reed, 2002, S. 75). Das Konzept der Entwicklungsaufgabe stammt ursprünglich von Havighurst (1972). Es lassen sich für jedes Lebensalter bestimmte Entwicklungsaufgaben bestimmen, die von biologisch-physiologischen Reifungsprozessen, gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen sowie gesellschaftlich eröffneten Entwicklungsmöglichkeiten und individuellen Bedürfnissen und Zielen abhängen (vgl. Kruse & Schmitt, 2002, S. 129; Maier & Schmitt, 1998, S. 403).

Eine Entwicklungsaufgabe wird definiert als „eine Aufgabe, die in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums hervortritt und deren erfolgreiche Bewältigung zu seinem Wohlbefinden und zum Gelingen späterer Aufgaben führt, während ein Misslingen zu Unzufriedenheit im Individuum, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben beiträgt“ (Havighurst, 1972, S. 2, zit. nach Faltermaier, Mayring, Saup & Strehmel, 2002, S. 49). Dabei setzt Havighurst die Aufgaben des jeweiligen Lebensalters/der jeweiligen Entwicklungsphase als universell, das heisst, „sie müssen im Prinzip von allen Menschen in der vorgesehenen Reihenfolge durchschritten werden, wollen sie sich ‚normal‘ und

„gesund“ entwickeln.“ (Faltermaier et al., 2002, S. 50). Hinter diese Bemerkung wird aus heutiger Sicht ein grosses Fragezeichen gesetzt, da der Begriff der Entwicklungsaufgabe nicht nur universale humane Phänomene wie z.B. den Spracherwerb enthält, sondern auch kulturell oder historisch spezifische Aufgaben, die nicht als universell gültig begriffen werden können (vgl. Masten & Coatsworth, 1998, S. 207). Aus diesem Grund ist ein zentraler Kritikpunkt an „Aufgabenkatalogen“ wie jenen von Havighurst deren Normativität (vgl. Kruse & Schmitt, 2002). Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die individuelle Biographie und die selbst gewählten Entwicklungsziele keine Beachtung finden, die „als das Resultat einer lebenslangen Person-Umwelt-Interaktion“ (Kruse, 2002, S. 148) zu verstehen und nicht einfach in der Umwelt bestehende oder wahrgenommene Aufgaben und Anforderungen sind. Zusätzlich widerspricht dieses universelle organismische Grundmodell dem Erkenntnisstand der heutigen differentiellen Entwicklungspsychologie, der zeigt, dass eine hohe interindividuelle Variabilität von Entwicklungsprozessen besteht und die Formulierung einer starren Abfolge von Stufen bzw. Aufgaben offenkundig Grenzen hat (vgl. Maier & Schmitt, 1998, S. 403; Kruse & Schmitt, 2002, S. 149). Aus diesem Grund versteht die moderne Entwicklungspsychologie der Lebensspanne Entwicklungsverläufe „nicht mehr als universell, sondern als multidirektional und interindividuell variabel“ (Faltermaier et al., 2002, S. 52).

Und trotzdem erfreut sich das Konzept nach wie vor einer grossen Beliebtheit, dies u.a. wegen seines heuristischen Werts. Dieser liegt „in der Bezugnahme auf gesellschaftliche Normen und Rollenvorschriften, im Sinne von konsensuellen Urteilen über Indikatoren angemessener Entwicklung und anzustrebender Veränderungen, die Verhalten und persönliche Zielsetzungen in verschiedenen Lebensbereichen regulieren“ (ebd.). Jedoch auch, da es ermöglicht, „eine Brücke zwischen psychologischen und soziologischen Entwicklungsperspektiven zu schlagen“ (Brandtstädter, 1990, S. 328; vgl. auch Elder, 1998a, 1998b; Elder & Caspi, 1990; Fend, 2001a).

Einen Teil der von Havighurst formulierten Entwicklungsaufgaben kann man unter das Konzept der *normativen Lebensereignisse* subsumieren (oder auch *life transitions*, wie sie in der *Life-Course Theory* genannt werden). Dies sind Ereignisse und Übergänge, die in einer Population mit grosser Wahrscheinlichkeit auftreten und mehr oder weniger deutlich an eine bestimmte Lebensphase gebunden sind (vgl. Faltermaier et al., 2002, S. 75). Sie sind dabei altersnormiert, wobei die *Altersvarianz*, je nach Bedingungen, heute relativ gross ist. Die wichtigsten normativen Erwartungen an ein Individuum im frühen Erwachsenenalter sind: Auszug aus dem Elternhaus, Erlangen der finanziellen Unabhängigkeit, Berufseinstieg, Heirat und Gründung einer Familie. Hat ein Erwachsener um die dreissig diese Übergänge noch nicht vollzogen, wird er wahrscheinlich mit dem Druck seiner sozialen Umgebung konfrontiert werden (vgl. a.a.O., S. 101). Insgesamt ist die Normierung jedoch schwächer geworden und der Gestaltungsspielraum des Subjekts grösser. Dabei spielt das soziale Milieu eine grosse Rolle: Eine Person, die im Alter von 28 noch keine „feste Stelle“ hat, wird unterschiedlichem Druck ausgesetzt sein, je nachdem, ob sie ein Hochschulstudium abgeschlossen oder ob sie eine Facharbeiterlehre absolviert hat (vgl. ebd.). Und trotzdem herrscht in der Gesellschaft ein „implicit understanding as to ‚when‘ such experiences should occur, which then creates perceptions at the individual level that one is ‚on-time‘ or ‚off-time‘ with regard to these normative experiences“ (Ryff, Singer & Seltzer, 2002, S. 303). Damit sind die beiden *Life-Course Theory* Prinzipien des *timings* und der *linked lives* angesprochen.

### 2.2.3.2 Indikatoren der inneren Funktionsweise: Ich-Stärke

Wenn von der psychischen Gesundheit als individueller innerer Funktionsweise gesprochen wird, dann ist dies in handlungstheoretischer Sicht das Bewusstsein<sup>4</sup> einer Person von sich selber, das ein zentraler Erlebnis- und Steuerungsaspekt des menschlichen Handelns ist. Parallel zur Entwicklung des handelnden und reagierenden Ich entsteht eine Selbst-Repräsentation. Dieses „Wissen“ über sich selber wird im Lebensverlauf immer differenzierter und komplexer (vgl. Fend, 1994, S. 208).

In der Forschung wird gemeinhin davon ausgegangen, dass dieses Bewusstsein der Person von sich selber einerseits einen Inhaltsaspekt beinhaltet (Selbstkonzept), andererseits die Funktionsweise des Selbst im Sinne der Prozesse, wie selbst-relevante Informationen systematisch verarbeitet werden (vgl. Greve, 2000; Grob & Maag Merki, 2000). Drei Konstrukte, die Ausdruck dieser Funktionsweise sind, sollen im Folgenden näher dargestellt werden: Der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit und die emotionale Stabilität.

*Selbstwert* als "positives Verhältnis der Person zu sich selber, also das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten" (Fend, 2001a, S. 213), hat einen zentralen Stellenwert in der handlungstheoretischen Vorstellungen des Menschen als selbstreflexive und aktive Person. Der Selbstwert indiziert Emotionen und Kognitionen gegenüber sich selber. Sie haben handlungswirksame Konsequenzen im Sinne der Beeinflussung von Entscheidungen und Risikowahlen bei Herausforderungen. Aus diesem Grund ist der Selbstwert eine zentrale Ressource für die Bewältigung situativer Anforderungen und für die Bewältigung ganzer Lebensdomänen (vgl. Fend, 1991).

Im Selbstwertgefühl eines Menschen kommt zum Ausdruck, in welchem Ausmaß er sich als Person akzeptiert und für wertvoll erachtet. Dabei wird in der Forschung unterschieden zwischen bereichsspezifischen Bewertungen und dem globalen Selbstwert. Der globale Selbstwert kann verstanden werden als die Art und Weise "(...) how individuals do personally evaluate their sense of adequacy across the multiple domains of their lives, as well as construct a more global judgment concerning their overall worth as a person" (Harter, 1999, S. 116). Die älteste Theorie zur Entstehung von Selbstwert stammt von William James (1890). Selbstbewertung hängt aus seiner Sicht vom Grad ab, in dem die Erfolge im Leben eines Menschen mit seinen Zielen und Aspirationen übereinstimmen. In diesem Sinne ist der Selbstwert abhängig "on what we back ourselves to be and do. It is determined by the ratio of our actualities to our supposed potentialities; (...) thus, self-esteem = success divided by pretensions" (James, 1950, S. 310). Dabei ist der Selbstwert jedoch nicht einfach die psychologische Summe der wahrgenommenen Erfolge und Misserfolge. Es spielt zusätzlich eine Rolle, welche Bedeutung Erfolgen und Misserfolgen auf dem Hintergrund der individuellen Wertigkeiten verschiedener Lebensbereiche beigemessen wird. Oder in anderen Worten: "Damit eine Selbstbeurteilung bezogen auf ein Merkmal selbstwertrelevant wird, sind entsprechende Bedeutungszumessungen notwendig." (Grob & Maag Merki, 2000, S. 253). Diese Erweiterung ist

---

<sup>4</sup> Auf unbewusste Anteile der inneren Funktionsweise kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

auf Rosenberg (1979) zurückzuführen, der in diesem Zusammenhang von *psychological centrality* der individuellen Eigenschaften spricht. Dieser Prozess der Bedeutungszumessung kann auch zur Verteidigung des Selbstwertes dienen: Bereiche, in denen man sich als nicht erfolgreich und nicht kompetent wahrnimmt, werden abgewertet. Fend spricht schlussfolgernd von Selbstwert als Ergebnis von drei ineinander greifenden Prozessen: "(...) das Ergebnis der Valenz eines Verhaltensbereichs, der Erfolgsfeststellung und von Verteidigungsmechanismen" (Fend, 1997a, S. 232).

Das Konzept der *Selbstwirksamkeit* wurde von Albert Bandura entwickelt und meint das individuelle Vertrauen auf die Fähigkeit, Handlungen planen und ausführen zu können, die gefordert sind, um zukünftige Situationen zu bewältigen. Dieses Vertrauen prägt das Denken, die Gefühle, die Motivation und das Handeln des Individuums (vgl. Bandura, 1995, S. 2). Es reguliert das menschliche Funktionieren durch vier zentrale Prozesse: über Kognitionen, Motivationen, Affekte und Selektion. Bandura beschreibt selbstwirksame Personen folgendermassen: „These people set themselves challenging goals and maintain strong commitment to them. They heighten and sustain their efforts in the face of difficulties. They quickly recover their sense of efficacy after failures or setbacks. They attribute failure to insufficient effort or to deficient knowledge and skills that are acquirable. They approach threatening situations with assurance that they can exercise control over them.“ (a.a.O., S. 11).

Fehlt die Überzeugung, bestimmte Handlungen erfolgreich durchführen bzw. Ziele durch eigene Anstrengung erreichen zu können, kann dies zur Handlungsunfähigkeit führen.

Bandura spricht von vier Haupteinflüssen auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Erfahrung von erfolgreicher Kontrolle bzw. Bewältigung, stellvertretende Erfahrung (Modell-Lernen), Bestärkung von aussen (soziale Überzeugung) und physiologische und emotionale Zustände im Sinne der Wahrnehmung von Stress oder positiver Stimmung (vgl. ebd., S. 3f.).

In der Jugendstudie wurde Selbstwirksamkeit als Kompetenzbewusstsein in verschiedenen Bereichen erhoben, das sich einerseits auf die Kompetenzen bezieht (die Überzeugung, entsprechende Handlungen und Anstrengungen meistern zu können) und andererseits die Konsequenzerwartungen thematisiert (der Glaube, mit den entsprechenden Handlungen bestimmte Ergebnisse zu erzielen). Fend et. al verweisen dabei auf die Nähe zu Banduras Konzept (vgl. Fend, Helmke & Richter, 1984, S. 24f.).

Die *emotionale Stabilität*, bei Fend auch „Emotionskontrolle“ (1990, S. 90) genannt, beinhaltet, wie das Individuum mit unvermeidlichen Frustrationen umgeht. Sie hängt eng mit dem Begriff der Bewältigung zusammen, worunter sämtliche Formen der Auseinandersetzung mit Belastungen gemeint sind: Zentrale Antriebsquelle für Bewältigung ist „in der Regel das Bedürfnis nach Überwindung der mit dem Problem einhergehenden negativen und belastenden Emotionen“ (Grob & Maag Merki, 2000, S. 323). Dabei kann sich das Bewältigungsverhalten einerseits auf die Ursache richten (problemzentrierte Bewältigung), andererseits auf die Kontrolle der Emotionen (emotionszentrierte Bewältigung) (vgl. Laux & Weber, 1990, S. 564). Das zweite beinhaltet intrapsychische, kognitive Prozesse, die Wahrnehmungs-, Denk-, Vorstellungs- und Interpretationsprozesse umfassen. Es zielt auf die Regulierung der negativen Emotionen, v.a. auf die Verringerungen von Spannungszuständen wie Angst, Ärger, Schuld,

Depression, Eifersucht oder ähnliches. Emotionszentrierte Bewältigung kann unterteilt werden in defensive Formen, die vom Konzept des Abwehrmechanismus ausgehen, in positiv konnotierte Formen wie z.B. positives Denken, Hoffen, Sinngebung und in selbstabwertende Formen wie z.B. Selbstbemitleidung (vgl. a.a.O., S. 571f.). Problemzentrierte und emotionszentrierte Bewältigung hängen dabei durchaus zusammen: Die Fähigkeit, den eigenen Gefühlshaushalt zu kontrollieren, schafft Kapazitäten für die problemzentrierte Bewältigung. Oder negativ formuliert: „Negative Emotionen erzeugen in Verbindung mit negativen Kognitionen (z.B. einem destruktiven, den Selbstwert unterminierenden Attributionsstil) eine Eigendynamik aus Antriebsverlust, Ablenkung von Erfolg versprechenden lösungsbezogenen Aktivitäten, ausbleibende Kompetenz- und Wirksamkeitserfahrungen, negativem Selbstbild etc.“ (Grob & Maag Merki, 2000, S. 324). Die Effizienz von emotionszentrierter Bewältigung kann einfach beurteilt werden: Gelingt es, die negativ emotionale Befindlichkeit zu regulieren, kann dies als effizient beurteilt werden. Allerdings betonen Laux & Weber, dass neben dem psychisch-emotionalen Zustand auch Kriterien der längerfristigen Gesundheit oder soziale Kriterien mit einbezogen werden müssen (vgl. Laux & Weber, 1990, S. 580). Sie gehen davon aus, dass emotionszentrierte Formen der Bewältigung eher personenzentrierte Faktoren sind, während Problemzentrierte Formen eher vom Kontext abhängen. Ausserdem betonen sie, dass Merkmale wie der Selbstwert und die Selbstwirksamkeit die Bewältigung moderieren (vgl. a.a.O., S. 592f.), bzw. die Bewältigung wieder auf diese zurückwirken (vgl. a.a.O., S. 604f.)

Die drei Konstrukte, Selbstwert, Selbstwirksamkeit und emotionale Stabilität sind Teil dessen, was Fend „Ich-Stärke“ nennt (vgl. Fend, 1990, S. 37). Wie oben aufgezeigt, ist die Ich-Stärke eine zentrale personale Ressource des Individuums bei der Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Sie ist dabei Voraussetzung und Resultat des Bewältigungsprozesses. In der vorliegenden Arbeit ist sie der zentrale Indikator für psychische Gesundheit.

## 2.3 ZUSAMMENFASSUNG UND HYPOTHESEN

Das Ziel dieses Kapitels war es, den Begriff der psychischen Gesundheit zu klären und danach zu fragen, an welchen Kriterien psychische Gesundheit gemessen werden kann.

Während beim negativen Ansatz der psychischen Störung die Diagnose und die Behandlung bzw. die Therapie im Zentrum stehen, ist das Ziel des positiven Ansatzes die Gesundheitsförderung und Prävention. Gerade im pädagogischen Feld hilft diese positive Bestimmung der psychischen Gesundheit die Frage zu klären, welche Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen gefördert werden sollen, damit diese zu psychischen gesunden Erwachsenen heranwachsen, die sich dem Leben gewachsen fühlen.

Wie gezeigt werden konnte, gibt es keine einheitliche Definition der psychischen Gesundheit, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass sich verschiedene Disziplinen mit diesem Themenbereich auseinandersetzen. Negativ wird psychische Gesundheit in der sozialwissenschaftlichen Forschung oftmals mit der Dimension „Depression“ bestimmt. Für die positive Bestimmung lassen sich zwei Forschungstraditionen ausmachen, die einen jeweils anderen Aspekt der psychischen Gesundheit im Fokus haben: Die eine Tradition versteht

psychische Gesundheit als Wohlbefinden im Sinne von positiver Gestimmtheit und Lebenszufriedenheit, die andere Tradition fasst das Konstrukt breiter und versteht darunter das Gelingen der Lebensbewältigung.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die zweite, handlungstheoretisch zentrale Dimension. Sie lässt sich theoretisch gut einbetten in Fendts Modell der „Entwicklung als Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben“ (2001a), das grundlegend für die LIfE-Studie ist. Die psychische Gesundheit entwickelt sich aus dieser Sicht in der Auseinandersetzung des Individuums mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Diese Bewältigung geschieht in der Interaktion zwischen dem selbstreflexiven, eigengesetzlichen Individuum und seiner Umwelt. Die psychische Gesundheit des Individuums ist dabei Voraussetzung und Resultat des Bewältigungsprozesses (Kreisprozess). Sie kann an zwei Massstäben gemessen werden: Objektiv auf der Handlungsebene an der *Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben*, subjektiv auf der Ebene der Person als *individuelle innere Funktionsweise*.

Eine Teilmenge der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben sind Übergänge (*transitions*), wie sie in der soziologisch orientierten *Life-Course Theory* analysiert werden. Diese Transitionen sind auch in der individualisierten Gesellschaft noch deutlich altersnormiert, dass heisst, es herrscht eine implizite Vorstellung darüber, wann diese im Lebensverlauf stattzufinden haben. Es wird an den Daten zu überprüfen sein, ob die Nichtbewältigung dieser Übergänge einen Einfluss auf die *psychische Gesundheit als individuelle innere Funktionsweise* hat. Diese wird als das Zusammenspiel von drei Prozessen verstanden: Es gelingt dem Individuum, seinen Selbstwert zu schützen, seine Handlungsfähigkeit zu erhalten und produktiv mit Frustrationen umzugehen. Das heisst, psychische Gesundheit drückt sich aus in einem hohen Selbstwert, einer hohen Selbstwirksamkeit und in emotionaler Stabilität – diese drei Eigenschaften werden zusammengefasst auch als *Ich-Stärke* bezeichnet.

Wie die Ich-Stärke mit den anderen Indikatoren der psychischen Gesundheit wie gesundheitliches Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit oder Depression zusammenhängen, wird in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Folgende Hypothesen werden anhand der Daten der LIfE-Studie geprüft:

Hypothese 1: Die Indikatoren für Wohlbefinden (gesundheitliches Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit) korrelieren positiv mit Ich-Stärke.

Hypothese 2: Depression korreliert negativ mit Ich-Stärke und Wohlbefinden.

Hypothese 3: Personen, welche die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters (spezifisch die normativen Übergänge dieser Lebensspanne) bewältigt haben, verfügen über eine höhere Ich-Stärke.

### 3 SOZIALE BEZIEHUNGEN ALS KONTEXTE DER ENTWICKLUNG UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT

In diesem Kapitel sollen die Kontexte des Aufwachsens und ihr Einfluss auf die Entwicklung des Individuums stärker ins Blickfeld gelangen. Folgende Fragestellung leitet dabei die Überlegungen:

Fragestellung 2: Welche Erfahrungen in den drei zentralen Entwicklungskontexten des Jugendalters (Familie, Peergroup und Schule) fördern die Entwicklung der Ich-Stärke des Individuums?

Im Zentrum stehen die kurz- und langfristigen Folgen der Erfahrungen, die das Individuum in den Kontexten des Jugendalters macht. Nicht zuletzt von der Pädagogik erhofft man sich Antworten auf die Fragen, welche Zusammenhänge zwischen Erziehungsbedingungen einerseits sowie Verhalten und Persönlichkeit der Erzogenen andererseits bestehen, bzw. ob und auf welchem Weg sich bestimmte Erziehungsziele erreichen lassen (vgl. Becker, S. 244).

In dieser Arbeit wird nicht von "Sozialisation", sondern von "Entwicklung" die Rede sein – dieser durch die Begrifflichkeit künstlich geschaffenen Differenz zwischen den Konzeptionen soll nicht gefolgt werden: Wenn hier von "Entwicklung" gesprochen wird, sind damit die Veränderungen und Stabilitäten gemeint und es wird damit nicht Affinität zu eher endogenen Paradigmen signalisiert. Im Sinne von Flammer (1993, S. 21) wird hier von „Entwicklung“ gesprochen, um den Schwerpunkt des Forschungsinteresses zu betonen: In der vorliegenden Arbeit interessiert vorwiegend die personale Seite der Entwicklung, weniger die institutionellen Bedingungen, wie sie im Konzept „Sozialisation“ im Vordergrund stehen.

In diesem Kapitel werden in einem ersten Schritt allgemeine Entwicklungsparadigmen und ihre Vorstellungen der Quellen der Entwicklung dargestellt. Anschliessend wird auf einer allgemeinen Ebene eine Übersicht über entwicklungspsychologisch bedeutsame Umweltdimensionen gegeben, um danach spezifisch drei ausgewählte Entwicklungskontexte des Jugendalters und ihren Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung zu erörtern.

#### 3.1 KONTEXT UND INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG

Magnusson & Stattin unterscheiden auf der metatheoretischen Ebene drei generelle Modelle für die Rolle der Umwelt in der individuellen Entwicklung: „(a) *unidirectional causality*, (b) *classical interactionism*, and (c) *modern interactionism*, here designated *holistic interactionism*.“ (Magnusson & Stattin, 1998, S. 691)

Das *traditionelle unidirektionale Modell* sieht Individuum und Umwelt als zwei separate Entitäten, die durch eine unidirektionale Kausalität verbunden sind. Das Individuum ist dabei



das Ziel der kontextuellen Einflüsse (vgl. ebd.). Dieses Modell kann mit dem exogenen Entwicklungsparadigma gleichgesetzt werden.

Die Ergebnisse zahlreicher empirischer longitudinalen Resilienzstudien, die feststellten, dass viele Kinder, die in belasteten Umständen aufwachsen, sich wider Erwarten günstig entwickeln und eine grosse Widerstandskraft und Regenerationsfähigkeit aufweisen, haben gezeigt, dass diese vereinfachende Sichtweise der linearen Auswirkung des Kontextes auf das Individuum nicht haltbar ist. Es ist deshalb zum heutigen Zeitpunkt Konsens, dass man nicht mehr nur fragt, ob und über welche Faktoren der Kontext auf die individuelle Entwicklung einwirkt, sondern dass man von der Wechselwirkung von Personen und Kontexten ausgeht (vgl. Pinquart & Silbereisen, in press, S. 6). Damit werden Effekte von Kontexten in „ihrer komplexen Wechselwirkung mit biologischen Einflüssen und der Eigenaktivität des Individuums“ (a.a.O., S. 42) betrachtet.

Das *klassische Interaktionsmodell* geht davon aus, dass individuelles Funktionieren und Entwicklung das Resultat des Zusammenspiels von Person und Umweltfaktoren ist. Sie betonen, dass „(a) an individual and his or her environment form a total system in which the individual functions as the active, purposeful agent, and (b) a main characteristic of the causal relations is reciprocity rather than unidirectionality“ (Magnusson & Stattin, 1998, S. 692). Dieses Modell der reziproken Interaktion zwischen Person und Umwelt wird von weiten Teilen der Forschung geteilt. Handlungstheoretische Modelle können in der Regel hier subsumiert werden.

Die modernste interaktionistische Perspektive, der *holistische Interaktionismus* erweitert das klassische Interaktionsmodell um das Element der innerpersonalen Prozesse der reziproken Interaktionen zwischen mentalen, biologischen und auf das Verhalten bezogene Faktoren (vgl. a.a.O., S. 694). Während der Auseinandersetzung mit der Umwelt, in der ein Individuum ständig neuen Situationen mit Anforderungen, Gefahren und Opportunitäten begegnet, läuft ein Adaptationsprozess ab, der abhängt vom individuellen „perceptual-cognitive-emotional system (with its goals, motives, plans, and so on)“ (a.a.O., S. 695), dem physiologischen System und dem Verhaltensrepertoire sowie den situationalen Bedingungen. In dieser modernen holistischen Perspektive sind mentale, biologische, verhaltenstechnische und soziale Faktoren mitgedacht.

Für die Frage des individuellen Funktionierens ist dabei die individuelle Interpretation der Umwelt von speziellem Interesse (vgl. a.a.O., S. 696). Diese Wahrnehmung von externalen Informationen beeinflusst das Nachdenken und das Handeln und ruft physiologische Reaktionen hervor, die wiederum das Nachdenken und die Emotionen beeinflussen. „The role of the individual's interpretation and appraisal of stimuli and events in the environment forms an essential element in theorizing and empirical research on coping and adaption“ (ebd.).

Auch aus Fends Sicht resultiert Entwicklung „aus dem komplexen Zusammenspiel innerer Entwicklungsdynamiken, äusserer Gestaltungsfaktoren und der Eigengestaltungskraft der heranwachsenden Person“ (Fend, 2001a, S. 208; vgl. auch Kapitel 2.2). Er beschreibt dabei hauptsächlich die Interaktion zwischen den äusseren Kontexten und der Eigengestaltungskraft des Individuums genauer und verwendet dafür die Konstrukte der *Ko-Konstruktion* und *Ko-Regulation*:

„Damit ist gemeint, dass die Entwicklung des Jugendlichen einerseits ein aktiver Konstruktionsprozess auf seiner Seite ist. Andererseits wird er durch soziale Bezugspersonen mitgestaltet und auch durch die Sachstruktur von Aufgaben geleitet“ (a.a.O., S. 33).

Fend unterstellt eine enge Verflechtung zwischen den Beziehungen in den Entwicklungskontexten und der individuellen Entwicklung: „(...) eine ‚hohe Qualität‘ von Beziehungen [führen] zu einer ‚hohen Qualität‘ der in dieser Beziehung aufgebauten psychischen Strukturen“ (Fend, 1998a, S. 35).

Die Interaktionen in den Kontexten werden dabei nicht nur von den Eigenschaften der daran beteiligten Personen, sondern auch von den gesellschaftlich-institutionellen Sachverhalten geprägt. Die Aushandlung von Bedeutungen (Ko-Konstruktion) und die ko-regulative Koordination von Zielen sind nicht beliebig gestaltbar, sondern abhängig von den strukturellen Besonderheiten verschiedener Beziehungstypen (vgl. Kapitel 3.4.1).

Zusammenfassend gesagt, wirkt der Kontext auf die Entwicklung des Individuums auf drei verschiedenen Ebenen. Erstens durch die gesellschaftlich vorgegebenen Entwicklungsaufgaben und Ziele, zweitens durch Opportunitätsstrukturen und Einschränkungen und drittens durch das alltägliche ko-konstruktive und ko-regulative Interaktionsgeschehen, das geprägt ist von strukturellen Besonderheiten der verschiedenen Entwicklungskontexte.

Während das holistische Modell neben der Interaktion zwischen Person und Kontext die Interaktionen *innerhalb* der Person mitdenkt, schlagen andere Forscher vor, die Überlegungen zu erweitern durch Wechselwirkungen *zwischen verschiedenen Kontexten* (im Sinne eines Mesosystems nach Bronfenbrenner, vgl. Kapitel 3.2). Einzelne Faktoren aus dem Gefüge isoliert zu betrachten, reicht aus ihrer Sicht nicht mehr aus: „Wenn Entwicklungsgeschehen in isolierten Mikrosystemen untersucht wird, bleibt auch die Entwicklung von realen Umwelten in einem spezifischen Sinne unökologisch. Die typische Alltagsökologie ist geprägt von der Teilhabe an verschiedenen Kontexten, deren Zahl über das Leben zunimmt, um sich dann im höheren Alter wieder zu reduzieren.“ (vgl. Silbereisen & Noack, in press, S. 7; vgl. auch Pinquart & Silbereisen, in press; Cook, 2003).

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich vorwiegend auf die Wechselwirkung zwischen proximalen Kontexten und der individuellen psychischen Entwicklung. Interaktionen innerhalb des Individuums zwischen genetischen, neuronalen, mentalen und Verhaltensprozessen können mit den vorhandenen Daten der Life-Studie nicht untersucht werden.

In einem ersten Schritt stellt sich die Frage, welche Merkmale des Kontextes Entwicklungsrelevanz haben.

### 3.2 ENTWICKLUNGSRELEVANTE KONTEXTFAKTOREN

Wenn man danach fragt, wie Kontexte für die individuelle Entwicklung relevant werden, muss klargestellt werden, was unter Kontext verstanden wird. Die wichtigste Systematisierung von ökologischen Kontexten der menschlichen Entwicklung stammt von Urie Bronfenbrenner. Aus seiner Sicht ist die Umwelt ein „Satz ineinandergeschachtelter Strukturen“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 19): Auf der ersten Ebene sieht er den unmittelbaren Lebensbereich, in dem sich das Individuum bewegt (*Mikrosystem*). Auf der nächsten Ebene sind die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen auf der ersten Ebene angesprochen (*Mesosystem*): „Ich werde das Argument vertreten, dass diese Verbindungen zwischen Lebensbereichen die Entwicklung ebenso entscheidend beeinflussen können wie Ereignisse in einem bestimmten Lebensbereich“ (ebd.). Auf der dritten Ebene sind jene Bereiche, an denen sich die entwickelnde Person nicht direkt selbst beteiligt, die jedoch indirekt einen Einfluss nehmen, indem sie z.B. Personen, mit denen das Individuum intensiven direkten Kontakt hat, beeinflussen (*Exosystem*). Auf der vierten Ebene sieht er die Kultur, die dem ganzen System zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien (*Makrosystem*).

Pinquart & Silbereisen konstatieren, dass es bis heute keine allgemeine Taxonomie entwicklungsrelevanter „Umweltmerkmale“ gibt, „die über den Differenzierungsgrad dessen hinausgeht, was bereits Bronfenbrenner (1979, 1993) schrieb“ (Pinquart & Silbereisen, in press, S. 17). Sie vertreten die Grundannahme

„(...) dass solche Umwelten entwicklungsrelevant sind, die den Individuen zugänglich sind, die Entwicklungsanregungen bieten und die im Fall fehlender Opportunitäten von den Individuen so verändert werden können, dass Entwicklung möglich wird“ (ebd.)

Diese Grundannahme greift etwas kurz, da sie davon ausgeht, dass Umwelten, die dem Individuum nicht zugänglich sind, keine Relevanz besitzen, was aufgrund des Bronfenbrenner'schen Modells abgelehnt werden kann, da das Individuum weder zum Exo- noch zum Makrosystem einen direkten Zugang hat und trotzdem davon beeinflusst wird. Weiter geht die Annahme davon aus, dass fehlende Opportunitäten von den Individuen verändert werden können. Dies ist insofern problematisch, als dass gesellschaftliche Ungleichheiten in den Opportunitätsstrukturen zur Privatsache erklärt werden (vgl. Graf, 1996, S. 41).

Nutzbringender ist der Zugang, den Fend wählt. Er macht eine Klassifikation der entwicklungsförderlichen Umweltbedingungen. Nach Fend sind Umweltfaktoren dann entwicklungsförderlich, wenn sie über die Stützung produktiver Bewältigungsprozesse zu psychischen Strukturbildungen führen, die Ausgangspunkt für die Bewältigung noch anspruchsvollerer Aufgaben werden können (vgl. Fend, 1990, S. 41).

Für die drei zentralen Erfahrungsbereiche des Jugendalters Familie, Peergroup und Schule stellt er drei Merkmale kontextübergreifend als entwicklungsförderlich heraus:

Sie weisen einen *hohen kognitiven Anregungsgehalt* auf, der insbesondere in der Vielfalt und Intensität zum Ausdruck kommt, in der Themen, die den Zukunftsbezug des Jugendlichen

betreffen, zum Gegenstand zwischenmenschlicher Kommunikation und individuellen Lernens werden. Die Erwartungen an den Jugendlichen müssen dabei das richtige Mass an Anspruch aufweisen, weder über- noch unterfordernd sein (*Goodness of fit-These*). Die Erwartungen und Anforderungen sollen vielfältig sein: "In einem uniformen und völlig homogenen Erwartungskontext bleibt die Fähigkeit unterentwickelt, selbstständige Überzeugungen aufzubauen (*Konfliktinduktions-These*)" (a.a.O., S. 41). Ausserdem sollen die Normen und Erwartungen prinzipiell reflektierbar und rational diskutierbar sein (*Aushandlungs-These*).

Entwicklungsfördernde Umwelten im Jugendalter weisen ein hohes Mass an *individuellen Freiheitsspielräumen* des Handelns und der Orientierung auf: "Soziale Umwelten, die diesem Erfordernis genügen, sind flexibel in ihren Erwartungen und orientieren sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Personen und appellieren eher an Autonomie und Selbstverantwortlichkeit als an Unterordnung und Konformität. Gleichzeitig geben sie die nötigen Strukturen vor, sie ermöglichen also die Erfahrung konsistenten Erfolges bzw. konsequenter negativer Sanktionierung unfruchtbaren, verantwortungslosen und problematischen Handelns." (a.a.O., S. 48).

Neben den zwei ersten Punkten, die man unter dem Aspekt "optimales Entwicklungsprogramm" subsumieren kann, spielt das Klima, in dem Entwicklung sich vollzieht, eine zentrale Rolle: die *sozial-emotionalen Beziehungen*. Das Gefühl, grundsätzlich mit den eigenen Bedürfnissen, Gefühlen und Meinungen ernst genommen und persönlich akzeptiert zu werden, erleichtert die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die oftmals auch mit Angst und Unsicherheit verbunden ist (*Akzeptanz-These*).

Diese drei Merkmale entsprechen erstaunlich genau den drei grundlegenden menschlichen Bedürfnissen, die von Ryan & Deci (2000) in der *Self-Determination Theory* formuliert wurden: Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit (vgl. Kapitel 2.4.2.). In Fends entwicklungsrelevanten Merkmalen für optimale Kontexte des Aufwachsens wird aufgezeigt, wie Kontexte beschaffen sein müssen, damit das Individuum diese Bedürfnisse befriedigen kann.

In der vorliegenden Arbeit werden die *sozial-emotionalen Beziehungen* näher behandelt. Die Wichtigkeit von Beziehungen für die menschliche Gesundheit ist schon seit langem bekannt<sup>5</sup>. Sie sind für Stöckli (1997) das „soziale Kernelement und das Medium der individuellen Entwicklung“ (S. 5). Soziale Beziehungen sind „die Voraussetzung der Selbstwerdung schlechthin“ (ebd.) und können durch nichts ersetzt werden: „Unsere Alltagserfahrungen und der Blick auf empirische Befunde bestätigen rasch: Wer nicht in positive Beziehungen eingebunden ist oder war, bleibt als Person in der einen oder anderen Weise gezeichnet. Das Defizit an Sozialem ist durch keine Art von Individualität zu kompensieren.“ (a.a.O., S. 6). Nach Stöckli sind die Zusammenhänge zwischen Beziehungen, Sozialisation und Entwicklung bis dato noch deutlicher zu erforschen (vgl. a.a.O., S. 13).

Dies führt uns zur Präzisierung der 2. übergeordneten Fragestellung:

---

<sup>5</sup> Für einen kurzen Überblick über die Entwicklung dieses Forschungsbereiches siehe Hartup & Laursen, 1999

Fragestellung 2a: Wie unterscheiden sich die sozial-emotionalen Beziehungen in den drei bedeutsamen Entwicklungskontexten Familie, Peergroup und Schule im Jugendalter und wie wirken sie sich auf das Individuum aus?

Fragestellung 2b: In welchem Verhältnis stehen die sozial-emotionalen Beziehungen zueinander und in ihrer Wirkung auf die Entwicklung der Ich-Stärke?

Fragestellung 2c: Wie und über welche Mechanismen wirken die sozial-emotionalen Beziehungen der drei Kontexte langfristig über den Lebensverlauf auf die Entwicklung der Ich-Stärke?

Für die Beantwortung dieser Fragen werden in einem ersten Schritt die strukturellen Eigenschaften der drei Kontexte miteinander verglichen. Danach werden der aktuelle Diskussions- und Forschungsstand innerhalb der drei Kontexte dargestellt.

### 3.3 BEZIEHUNGEN IN DREI BEDEUTSAMEN ENTWICKLUNGSKONTEXTEN DES JUGENDALTERS

Es ist nicht einfach, eine klare Definition von „sozialen Beziehungen“ zu formulieren. Hartup & Laursen (1999) halten nach der Sichtung verschiedener Begriffsbestimmungen folgende Merkmale fest: „(...) that relationships are behavioral aggregates, that these aggregates involve bilateral influence processes, that these interdependencies extend over time, and that relationships are embedded within other individual and social structures“ (S. 17).

Der letzte Punkt betont, dass Beziehungen nicht beliebig verändert und gestaltet werden können, sondern geprägt sind von strukturellen und funktionalen Besonderheiten des Kontextes, in denen sie stattfinden (vgl. auch Fend, 1998a, S. 38). Drei zentrale, lang andauernde Beziehungen von Jugendlichen sind jene zu Eltern, Peers und Lehrpersonen, wobei nicht allen dieselbe Bedeutung zukommt: „Im Konzert der Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen, die auf die menschliche Persönlichkeitsentwicklung Einfluss nehmen, wird der Familie eine besondere Bedeutung zugeschrieben.“ (Schneewind, 1999, S. 120). Man kann davon ausgehen, dass die Erfahrungen, welche das Individuum im frühen Kindesalter in der Familie macht, seine weitere Entwicklung und die Erfahrungen, welche es in den anderen Kontexten machen wird, stark prägen. Genetische Gemeinsamkeit und die früh einsetzenden und lang anhaltenden vielfältigen Einflüsse, denen das Individuum im Kontext der Familie ausgesetzt ist, machen diesen Kontext zu einem grundlegenden „Fundament für die weitere, auch ausserfamiliäre Lebensbereiche tangierende Entwicklung des Einzelnen“ (a.a.O., S. 120). Hier werden Lernerfahrungen in Gang gesetzt, die die Grundlage legen für die weitere Entwicklung des Individuums (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wird der *Entwicklungskontext Familie* nachfolgend ausführlicher dargestellt als die Kontexte der Peers und der Schule.

Es werden zwei zentrale Traditionen der Familienforschung (Autoritative Erziehung und Bindungstheorie) ausführlich dargestellt, wobei der Frage, wie sich die Erfahrungen im

familiären Kontext auf die Lebensbewältigung in den anderen Entwicklungskontexten auswirken, besondere Beachtung geschenkt wird.

Anschliessend an diese Ausführungen werden ausgewählte theoretische Überlegungen und empirische Befunde zum Zusammenhang von Beziehungen und psychosozialer Entwicklung in den beiden anderen Entwicklungskontexten, Peergroup und Schule, aufgezeigt. Im Kapitel der *Peergroup* wird dabei besonders die Frage des Verhältnisses zwischen den beiden Entwicklungskontexten Peergroup und Familie fokussiert. Dieser Punkt wird im wissenschaftlichen Diskurs seit 20 Jahren intensiv diskutiert.

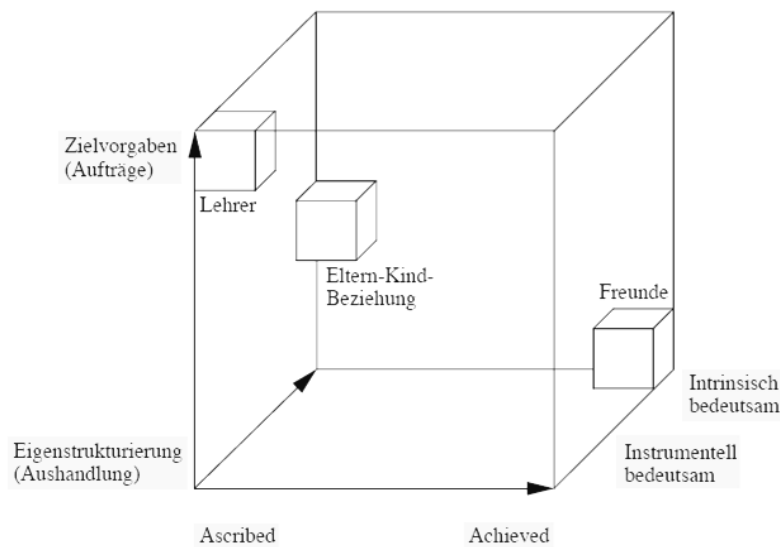
Im *Entwicklungskontext Schule* interessiert, welchen Einfluss der Lehrperson für die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben wird.

### 3.3.1 STRUKTURELLE MERKMALE DER DREI KONTEXTE FAMILIE, PEERGROUP UND SCHULE IM VERGLEICH

Bevor man das Zusammenspiel von Kontext und Individuum analysiert, sollte man die strukturellen und funktionalen Besonderheiten von Kontexten näher beleuchten. Man könnte sonst, wie Fend beschreibt, dem Missverständnis aufsitzen „dass in sozialen Beziehungen jederzeit alles möglich ist, dass alles beliebig veränderbar und gestaltbar ist“ (Fend, 1998a, S. 38).

Erst wenn man die spezifischen Merkmale des Kontextes kennt, „kann man auch die Alltagsphänomene unterschiedlichen Kommunizierens und Handelns in verschiedenen Beziehungstypen richtig interpretieren“ (ebd.). Fend entwickelt aus diesen Überlegungen heraus eine Beziehungstypologie, aufbauend auf der Typologie von Laursen (1989, zit. nach Fend 1998a, S. 38). Er unterscheidet drei Dimensionen, die Beziehungen charakterisieren: 1. Grad der Zielstrukturierung bzw. Auftragscharakter, 2. Grad der Kündbarkeit und 3. Instrumentalität/Emotionalität (vgl. a.a.O., S. 39).

Abbildung 3 stellt diese Dimensionen im dreidimensionalen Raum dar.



**Abbildung 3: Beziehungstypen und ihre strukturellen Merkmale (Fend, 1998, S. 41)**

Die *Eltern-Kind-Beziehung* ist typischerweise gekennzeichnet durch die implizite Ziel- und Aufgabenstruktur (die Eltern empfinden „Entwicklungsverantwortung“ (a.a.O., S. 40), den unkündbaren Charakter (die Eltern haben gesetzlich abgesicherte Verpflichtungen) und durch ihre intrinsische Bedeutsamkeit („Liebesverhältnisse“ mit einem Wert in sich).

Die Beziehung in der *Gleichaltrigengruppe* funktioniert ohne Aufgabenstruktur, sie lebt von der Aushandlung zwischen den beteiligten Personen. Diese Beziehung ist kündbar, sie muss „verdient“ werden. Sie ist ebenso wie die Eltern-Kind-Beziehung intrinsisch bedeutsam.

Die Beziehung zwischen *Lehrperson und SchülerInnen* hat eine sehr starke Ziel- und Aufgabenstruktur, ist unkündbar und instrumentell bedeutsam („Geschäftsverhältnis“).

Fend betont, dass nicht von „Kategorien“ von Beziehungen gesprochen werden soll, sondern von „Dimensionen“: „Dadurch ergeben sich Möglichkeiten, das Eltern-Kind-Verhältnis und Freundschaftsbeziehungen als kontinuierlich variierend aufzufassen, z.B. als unterschiedlich zielstrukturiert, kündbar und selbstzweckhaftig. Diese Variation ist wiederum in drei Richtungen interessant: einmal in sozialgeschichtlicher Hinsicht, in kulturvergleichender Hinsicht und in interindividueller Hinsicht.“ (a.a.O., S. 42).

Diese Strukturanalyse hilft, die Kernprobleme in den einzelnen Beziehungstypen besser zu verstehen. So wandelt sich z.B. das *Eltern-Kind-Verhältnis* in der Adoleszenz von einer komplementären hin zu einer mehr reziproken Beziehung, die Jugendlichen werden

unabhängiger und verringern die anfänglich gegebene Nähe<sup>6</sup>. Daraus resultieren Konflikte, die um die Themen Freiheit vs. Verantwortung und Nähe vs. Distanz kreisen.

Das Kernproblem der *Peerbeziehung* ist aufgrund des kündbaren Charakters dieses Beziehungstypus' die soziale Randständigkeit, in der *Lehrperson-SchülerIn-Beziehung* aufgrund der gesellschaftlichen Funktionen und dem hohen Organisationsgrad des Kontextes Leistungs-, Disziplin- und Ordnungsprobleme (vgl. a.a.O., S. 45).

Die folgende Tabelle fasst die strukturellen Merkmale der drei Kontexte zusammen:

**Tabelle 1: Übersicht über die strukturellen Merkmale der drei Entwicklungskontexte**

	<b>Familie</b>	<b>Peergroup</b>	<b>Schule</b>
<b>Funktionen in der Gesellschaft</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproduktionsfunktion</li> <li>- Regenerationsfunktion</li> <li>- Sozialisations- und Erziehungsfunktion</li> <li>- Platzierungsfunktion/ Allokationsfunktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- keine gesellschaftlich geregelten Funktionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissensvermittlung</li> <li>- Selektion/Allokation</li> <li>- Leistungsbewertung</li> <li>- Normierung und Kontrolle des Schülerverhaltens</li> <li>- Sozialisations- und Erziehungsfunktion</li> </ul>
<b>Hierarchie (Grad der Zielstrukturierung)</b>	Gross	Gering	Gross
<b>Art der Beziehung/Interaktion</b>	Asymmetrisch-komplementär	Symmetrisch-Reziprok, Gleichheit, Wechselseitigkeit	Asymmetrisch-komplementär
<b>Instrumentalisierungsgrad</b>	Intrinsisch bedeutsam	Intrinsisch bedeutsam	Instrumentell bedeutsam
<b>Nähe</b>	Gross	Gross	Klein
<b>Grad der Kündbarkeit</b>	Unkündbar „ascribed status“	Kündbar „achieved status“	Unkündbar „ascribed status“
<b>Kernprobleme im Verhältnis</b>	Nähe vs. Distanz Freiheit vs. Verantwortung	Soziale Randständigkeit	Leistungsprobleme Disziplin- und Ordnungsprobleme
<b>Organisationsgrad</b>	Gering (Generationen)	Gering	Hoch (Institution mit verschiedenen Ebenen)

<sup>6</sup> Auch Stöckli betont, dass innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung „noch viel Raum für eine beträchtliche Variation des interaktiven Umgangs“ (a.a.O., S. 21) bleibt.



### 3.3.2 ENTWICKLUNGSKONTEXT FAMILIE

Ohne auf bestimmte Faktoren im familiären Umfeld zu fokussieren, haben Masten & Reed (2002) Resultate der Resilienz-Forschung zusammengetragen<sup>7</sup>. Folgende Merkmale im familiären Kontext werden immer wieder empirisch als positiv für die Entwicklung der Kinder nachgewiesen: Autoritatives Erziehungsverhalten, höhere Bildung sowie ein hoher sozioökonomischer Status der Eltern und gut ausgebildete protektive Eigenschaften der Eltern (z.B. positive Selbstwahrnehmung, gute Selbstregulierung, gute kognitive Fähigkeiten (vgl. a.a.O., S. 83).

Eine ähnliche Bilanz zieht Schneewind (1999): Aus seiner Sicht kann man aufgrund des in empirischen Studien akkumulierten Wissens zur Thematik der Eltern-Kind-Beziehungen ein klares Verdikt fällen:

„Unabhängig von den bevorzugten theoretischen Positionen (...) und ebenso unabhängig von den gewählten methodischen Zugangsweisen (...) ergibt sich – zumindest für den westlichen Kulturkreis – eine Konvergenz der Forschungsbefunde, die sich auf einen Nenner bringen lässt: Kompetente Eltern haben auch kompetente Kinder. Genauer heisst dies: Eltern die auf die Erziehung ihrer Kinder mit Zuneigung und emotionaler Wärme, mit klaren und erklärbaren Regeln, mit der Bereitstellung entwicklungsangemessener Anregungsbedingungen und mit der Gewährung sich erweiternder Handlungsspielräume Einfluss nehmen, können im Schnitt damit rechnen, dass ihre Kinder sich zu selbstbewussten, emotional stabilen, sozial kompetenten, selbstverantwortlichen und leistungsfähigen Personen entwickeln.“ (a.a.O., S. 139; vgl. auch Schneewind, 1994, S. 451).

Diese drei von Schneewind als zentral für eine kompetente Erziehung genannten Faktoren Wärme, Regeln und Autonomiegewährung werden allgemein unter dem Begriff der „autoritativen“ Erziehung subsumiert, der in den 1970er Jahren von Diana Baumrind geprägt wurde (Baumrind, 1967, 1971). Es besteht breiter Konsens darüber, dass dieser Erziehungsstil optimal für die Entwicklung des Kindes/des Jugendlichen ist (vgl. Baumrind, 1991; Juang & Silbereisen, 1999a; Schneewind, 1999; Steinberg, 2001).

#### 3.3.2.1 Autoritative Erziehung und Entwicklung von psychischer Gesundheit

Baumrind (1991) definiert den autoritativen Erziehungsstil so: „Authoritative parents are both demanding and responsive. They monitor and impart clear standards for their children’s conduct. They are assertive, but not intrusive or restrictive. Their disciplinary methods are supportive rather than punitive“ (a.a.O., S. 750). Dieser Erziehungsstil zeichnet sich durch eine gute Balance zwischen Autonomie, Kontrolle und Wärme aus. Baumrind unterscheidet diesen Stil von drei weiteren Prototypen der Erziehung: Autoritäre, tolerante und vernachlässigende Erziehung: der autoritäre Erziehungsstil ist stark kontrollierend mit wenig Wärme, der tolerante

---

<sup>7</sup> Obwohl Resilienzfördernde, protektive Merkmale sich per definitionem v.a. im Kontext schädlicher Einflüsse positiv auswirken, können diese Eigenschaften auch als Ressourcen betrachtet werden, d.h. sie haben einen positiven Einfluss auf die Lebensbewältigung von allen Individuen (vgl. Masten & Coatsworth, 1998).

Erziehungsstil wenig kontrollierend mit viel Wärme und der vernachlässigende Erziehungsstil wenig kontrollierend mit wenig Wärme (vgl. ebd.).

Steinberg (2001), der hauptsächlich die Adoleszenzphase erforscht, betont, dass Jugendliche, die in autoritativen Familien aufwachsen, Vorteile in ihrer psychosozialen Entwicklung als auch zum Teil im Leistungsbereich haben. In seinem Rückblick über die Forschungsbefunde der vergangenen 25 Jahre in diesem Bereich fragt er sich, wieso der autoritative Erziehungsstil so gut funktioniert. Er schlägt vor, diesen Erziehungsstil nicht als eine Aufstellung von bestimmten Erziehungspraktiken zu sehen, sondern eher als Erziehungsklima. Es spiele weniger eine Rolle, was Eltern tun, als wie, in welchem emotionalen Kontext sie es tun (vgl. Steinberg, 2001, S. 10).

„Authoritative parenting works because it does three things: The nurturance and parental involvement make the child more receptive to parental influence, enabling more effective and efficient socialization; the combination of support and structure facilitates the development of self-regulatory skills, which enable the child to function as a responsible, competent individual; and, the verbal give and take characteristic of parent-child exchanges in authoritative families engages the child in a process that fosters cognitive and social competence, thereby enhancing the functioning outside the family.“ (a.a.O., S. 10)

Nach Steinberg kann dieser Befund als relativ universal betrachtet werden, da autoritative Erziehung unabhängig von Ethnizität, sozioökonomischem Status oder Haushaltzusammensetzung funktioniert (vgl. a.a.O., S. 12). Er wehrt sich gegen Vorwürfe, die die Definition von „Erziehungsstandards“ – sowohl auf der Seite des Erziehungsverhaltens, als auch auf der Seite von wünschbaren Entwicklungen beim Kind – als arrogant und insensitiv gegenüber der kulturellen Verschiedenheit ablehnen. Er betont, dass in den heutigen industrialisierten Gesellschaften die Eigenschaften, die durch autoritative Erziehung gefördert werden (Selbstvertrauen, prosoziales Verhalten, Selbstkontrolle, Freundlichkeit und soziales Vertrauen), sehr gefragt und erwünscht sind und dem Kind somit Vorteile bringen (vgl. a.a.O., S.13).

Empirisch wird das Konzept des autoritativen Erziehungsstils mit zwei, teilweise drei Dimensionen (Kontrolle/Regeln, Autonomie, *Involvement*) erhoben, wobei keine einheitliche Operationalisierung besteht. Ein wichtiger Gegenstand dieser Analysen ist dabei die Frage, welchen Beitrag die drei einzelnen Dimensionen zur positiven Entwicklung leisten, bzw. in welcher Weise sie zusammen interagieren. Die Dimension „*Involvement*“ oder auch „Wärme“ ist dabei von besonderem Interesse, da diese theoretisch der sozio-emotionalen Beziehung zu den Eltern entspricht, die in dieser Arbeit im Zentrum steht.

Im Folgenden werden empirische Befunde zum Zusammenhang von autoritativer Erziehung und psychischer Gesundheit berichtet. Dabei bestehen zwischen den Studien auch bezüglich der Operationalisierung der psychischen Gesundheit grosse Divergenzen: Sie reicht von einzelnen Dimensionen wie Selbstwert oder Selbstwirksamkeit über das *Sense-of-Coherence-Konstrukt* von Antonovsky (1979) bis hin zu Indikatoren für Depression. Oftmals wird in einer Analyse eine ganze Bandbreite an möglichen Outcome-Variablen überprüft, was die Interpretation der Ergebnisse teilweise erschwert.

Juang & Silbereisen (1999a) überprüften querschnittlich die These, dass je involvierter die Eltern sind, desto geringer ist das Ausmass an Depression bei den Jugendlichen. Sie gingen zusätzlich davon aus, dass dieses *Involvement* in besonders risikoreichen ökologischen Nischen einen grösseren Schutzfaktor gegenüber negativen Konsequenzen darstellt als in Umwelten mit geringem Risiko (vgl. a.a.O., S. 317). Diese Thesen überprüften sie getrennt für eine ost- und eine west-deutsche Stichprobe.

Die Stichprobe enthält 1284 Jugendliche im Alter von 13 und 19 Jahren, 636 aus den alten Bundesländern, 648 aus der ehemaligen DDR. Die Erhebung fand im Jahr 1996 statt.

Die verschiedenen ökologischen Nischen wurden als Kombination von Familienstruktur (intakt/nicht-intakt) und Bildung der Mutter (tief/hoch) gebildet.

Autoritative oder „involvierte Erziehung“ wurde gemessen mit vier Items zum elterlichen Engagement in Schulangelegenheiten und einem Item, wie sehr ein Elternteil seinem Kind mit „Rat und Tat“ (a.a.O., S. 320) zur Seite steht. Psychische Gesundheit wurde als Depression gemessen.

Die These, dass elterliches Interesse eine positive Auswirkung auf die Jugendlichen hat, konnte teilweise bestätigt werden. Ein Mehr an elterlicher Involviertheit ist für alle ökologischen Nischen in den alten Bundesländern mit geringeren Depressionswerten bei den Kindern verbunden. Für die neuen Bundesländer hingegen konnte dieser Zusammenhang nicht nachgewiesen werden. Die AutorInnen führen diesen Umstand darauf zurück, dass im Osten ein dichteres Netzwerk koordinierter Sozialisationseinrichtungen bestand, die den Einfluss der Familie verringert haben: „Zum Beispiel könnte der Sachverhalt, dass Schüler im Osten pro Tag vergleichsweise mehr Stunden in schulischen und anderweitig organisierten Aktivitäten als Schüler im Westen verbracht haben (...), den elterlichen Einfluss der Familie verringert haben.“ (a.a.O., S. 326).

Die zweite These, dass die Höhe des Zusammenhanges von der ökologischen Nische abhängt, konnte für Depressivität nicht bestätigt werden. Das bedeutet, dass *Involvement* nicht nur ein Resilienz-, sondern ein allgemeiner Ressourcenfaktor ist.

In einer zweiten, längsschnittlichen Studie, beruhend auf Interviews mit 283 Jugendlichen zwischen 10 und 13 Jahren, hat die gleiche Autorenschaft die Konsistenz von autoritativer Erziehung über drei Jahre und ihren Einfluss auf Depression, Selbstwirksamkeit und weitere Variablen getestet. Autoritative Erziehung wurde in dieser Studie umfassender operationalisiert mit den Dimensionen Sensitivität, Konsistenz und Schulengagement<sup>8</sup> (vgl. a.a.O., S. 328). Es wurde eine Gruppe gebildet mit konsistent autoritativem Erziehungsstil (zu zwei oder mehr Messzeitpunkten autoritativ) und eine andere mit nicht-konsistent autoritativem Erziehungsstil.

---

<sup>8</sup> Juang & Silbereisen beschreiben die drei Dimensionen nicht näher im oben zitierten deutschsprachigen Artikel. In Juang & Silbereisen, 1999b, wo sie dieselben Resultate berichten, sind die Items in englisch dokumentiert: Sensitivität (z.B. „My parents don't notice when I am sad or when I am in trouble“), Konsistenz („Sometimes my parents are happy when I am nice to them, at another time they can't stand it“) und School Involvement („My parents regularly ask me about my homework“).

Es zeigte sich dabei, dass „ungeachtet der Herkunftsregion, Jugendliche aus konsistent autoritativen Familien hinsichtlich Delinquenz, Depressivität, Selbstwirksamkeit und Schulnoten vergleichsweise besser abschneiden als diejenigen aus nicht-konsistent autoritativen Familien. (...) Bemerkenswert ist, dass autoritatives Erziehungsverhalten nie mit ungünstigen Ergebnissen bei Kindern und Jugendlichen verbunden war.“ (a.a.O., S. 334).

Roberts Gray & Steinberg (1999) untersuchten querschnittlich, welchen unabhängigen Beitrag die drei Dimensionen von autoritativem Erziehungsverhalten für die Erklärung der adoleszenten Entwicklung leisten.

Die Stichprobe enthält 8700 14-18jährige Jugendliche in Wisconsin und Kalifornien.

Allgemein bestätigten sie an ihren Daten, dass je mehr *Involvement*, Autonomiegewährung und klare Regeln die Jugendlichen von ihren Eltern erhalten, desto positiver ist die psychosoziale Entwicklung (Workorientation<sup>9</sup>, Eigenständigkeit<sup>10</sup> und Selbstwert<sup>11</sup>), die psychische Gesundheit (Depression<sup>12</sup>), die akademischen Leistungen und desto weniger Verhaltensprobleme (antisoziales Verhalten, Schuldevianz, Drogen- und Alkoholmissbrauch) tauchen auf (vgl. a.a.O., S. 584). Darüber hinaus stellten sie fest, dass die drei Komponenten von Autoritativität unterschiedliche psychologische Prozesse begünstigen, das Involvement dabei jedoch besonders positive Auswirkungen hat: Jugendliche mit involvierten Eltern sehen sich selbst im positivsten Licht. „We suspect that teens excel in most areas of their lives when they simply feel that they come from a loving home with responsive parents, regardless of whether they perceive other shortcomings in their parents.“ (ebd.)

Noack & Puschner (1999) untersuchen mit einem typologischen Ansatz den Einfluss verschiedener Beziehungsverläufe zwischen Eltern und Kindern auf die psychosoziale Entwicklung der Kinder in einer Längsschnittstudie. Sie vermuteten, dass der Grossteil der Jugendlichen einen idealen Beziehungsverlauf (Erhöhung der Autonomie bei hoher Bindung) erlebt, glaubten aber auch, dass noch andere Muster der Entwicklung vorhanden sein müssen. Zweitens gingen sie davon aus, dass die verschiedenen typologischen Verläufe mit unterschiedlichen Aspekten der jugendlichen psychosozialen Entwicklung zusammenhängen, spezifischer, dass eine Abweichung vom idealen Beziehungsverlauf negative Auswirkungen auf diese Entwicklung hat (vgl. a.a.O., S. 797).

In drei jährlichen Erhebungen (Beginn 1992) wurden 208 Jugendliche aus West- und Ostdeutschland befragt (Alter zum ersten Zeitpunkt: 15.4 Jahre).

Die Beziehung zu den Eltern wurde in zwei Aspekten gemessen: Verbundenheit im Sinne der sozio-emotionalen Beziehung<sup>13</sup> und Individualität<sup>14</sup>. Mit dem Konstrukt der Individualität wird

---

<sup>9</sup> „I find it hard to stick to anything that takes a long time“

<sup>10</sup> „Luck decides most things that happen to me“

<sup>11</sup> gemessen mit der Rosenberg-Skala

<sup>12</sup> gemessen mit CES-D, Radloff

<sup>13</sup> „I have a good relationship with my parents“ (fünf Items)

<sup>14</sup> „What I am doing for school or for my job is only my business“ (sechs Items)

gemessen, in welchem Ausmass die Jugendlichen selbstbestimmt leben (vgl. a.a.O., S. 797). Als outcome-Variablen untersuchten sie den Selbstwert, Depression und Aggressivität.

In einer Clusteranalyse extrahierten sie drei Typen der Entwicklung. Der Typus *Individuation in process* zeichnete sich durch das höchste Level an Verbundenheit zu allen drei Erhebungszeitpunkten und einer leicht steigenden Individualität aus. Der Typus *Individuated* verfügt ebenfalls über eine stabile hohe Verbundenheit und über eine steigende Individualität auf höherem Level. Während bei den ersten beiden Typen die Verbundenheit höher ist als die Individualität ist im dritten Typus *Detached* die Individualität höher als die Verbundenheit (vgl. a.a.O., S. 798f.).

Diese drei Typen unterscheiden sich nicht signifikant bezüglich des Selbstwertes. Die Jugendlichen aus dem „*detached*“-Cluster haben jedoch signifikant erhöhte Werte für Depression und Aggressivität. Die Autoren schlossen aus diesem Resultat, dass im Jugendalter grosse Autonomie, die nicht durch Verbundenheit ausbalanciert wird, ein Risikofaktor sein kann (vgl. a.a.O., S. 800). Keine Individuation zu erleben, scheint demnach weniger negative Auswirkungen zu haben, als keine Bindung zu erleben.

Variablenorientiert untersuchten Noom, Dekovic & Meeus (1999) den Zusammenhang zwischen Autonomie, Verbundenheit/*Involvement* und der psychosozialen Entwicklung an einer Stichprobe von 400 holländischen Jugendlichen im Alter von 12 - 18 Jahren.

Die Verbundenheit erhoben sie für Mutter, Vater und Gleichaltrige getrennt<sup>15</sup>. Autonomie erhoben sie differenziert in drei Aspekten: auf der Ebene der Einstellungen (Ziele im Sinne von Möglichkeiten und Wünsche), auf der Ebene der Emotionen (Unabhängigkeit durch Selbstvertrauen und Individualität) und auf der „operativen“ Ebene (Strategien im Sinne von Selbstregulation und Selbstkontrolle).

Als outcome-Variablen wurde in dieser Studie u.a. Selbstwert und depressive Verstimmungen (Häufigkeit von psychologischen Symptomen von internalisierendem Distress) untersucht.

Die zentrale Frage dieser Analyse war, ob Autonomie und Verbundenheit interaktiv auf die psychosoziale Entwicklung wirken, d.h., ob die Kombination von hoher Autonomie und hoher Verbundenheit eine besonders positive Auswirkung haben (vgl. a.a.O., S. 774). Diese These liess sich an ihrer Stichprobe nicht bestätigen, die Interaktionen wurden nicht signifikant.

Sie wiesen jedoch nach, dass sowohl Autonomie als auch Verbundenheit additive Wirkungen haben auf den Selbstwert wie auch auf die Depression. Sie schliessen daraus, dass auch Jugendliche noch diese „secure basis“ von qualitativ guten Elternbeziehungen brauchen neben der neu erworbenen Autonomie.

In einer variablenzentrierten Analyse mittels Varianzanalysen zeigte Fend (1998a) anhand von Daten der Konstanzer Jugendstudie, dass für die Entwicklung von personalen Ressourcen (Ichstärke mit den Dimensionen Selbstsicherheit, Selbstakzeptanz und Selbstwirksamkeit) die

---

<sup>15</sup> „My father/mother/friends accept me as I am“ (jede Subskala enthält 12 Items)

Beziehungsqualität zentral ist, das Ausmass an Dissens<sup>16</sup> im Vergleich dazu einen verschwindend geringen Einfluss hat: „Dissens ist damit (...) ‚unschädlich‘ für die Entwicklung der psychischen Stabilität, wenn die emotionale Beziehung intakt ist.“ (a.a.O., S. 165). Dasselbe Muster konstatiert er für die internalisierende Form der Problemverarbeitung (somatische Belastungen und Leistungsangst).

Als Zwischenfazit kann man aufgrund dieser querschnittlichen und *short-term*-längsschnittlichen Analysen festhalten, dass in allen Studien eine gute Beziehung zu den Eltern einen positiven Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen gezeigt hat. Der Kontrollaspekt des Erziehungsverhaltens zeigte meist einen weniger starken oder keinen Einfluss auf die Entwicklung der psychischen Gesundheit. Fend leitet aus diesem Befund ab, dass die Funktionalität des autoritativen Erziehungsstils in der Adoleszenz in Frage zu stellen ist. Er kritisiert, dass die Dimension der Kontrolle (klare Normgebung und Aufsicht) auch im Jugendalter als wichtig betrachtet wird: „Die Gestaltung dieses Prozesses in der Form einseitiger Autoritätsausübung muss sich in der Jugendphase wandeln.(...) Wir nehmen hier bewusst die Position ein, dass das Eltern-Kind-Verhältnis in der Adoleszenz als komplexer Kommunikationsprozess im Sinne der Erarbeitung von ‚Wirklichkeitsinterpretationen‘ (Ko-Konstruktion) und als Prozess der interaktiven Problemlösung (Ko-Regulation) angesehen werden muss“ (Fend, 1998a, S. 76). Er lenkt damit den Blick auf die schwierige Balance zwischen Autonomie und Kontrolle, bzw. Freiheit und Verantwortung in der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. oben).

Empirische Studien, welche in längsschnittlichem Design Zusammenhänge zwischen Kontexten in der Kindheit und der psychosozialen Entwicklung im Erwachsenenalter untersuchen, sind selten. Noch rarer sind Studien, die dies unter dem Gesichtspunkt einer erfolgreicher Entwicklung tun, denn die meisten Studien fokussieren auf problematische Entwicklungen wie Aggression, Delinquenz oder Ängstlichkeit (vgl. Pulkkinen, Nygren & Kokko, 2002, S. 252f.; Schneewind, 1995, S. 124; Schneewind, Splete & Wendel, 1999, S. 371).

Zwei Ausnahmen sind einerseits die finnische Jyväskylä-Studie (Pulkkinen, Kaprio & Rose, 2006) und die familienpsychologische Längsschnittstudie von Schneewind (zusammenfassend Schneewind, 2001). Aus diesen beiden Studien werden nachfolgend Resultate berichtet.

Pulkkinen et al. (2002) untersuchten den Einfluss des familiären Hintergrundes im Kindes- und Jugendalter auf die erfolgreiche Entwicklung im frühen Erwachsenenalter. Diese Analysen wurden mit einer Stichprobe von 130 Männern und 131 Frauen durchgeführt.

Erfolgreiche Entwicklung im Alter von 36 massen sie mit zwei Dimensionen: *psychological functioning* (mit drei Subskalen: *psychological well-being* nach Ryff & Keyes (1995), Selbstwert und Lebenszufriedenheit) und *social functioning* (Stabilität des beruflichen Karriereverlaufs, kontrollierter Alkoholkonsum und sozialer Integration).

---

<sup>16</sup> Summe der Divergenzen zwischen Eltern und Jugendlichen („Bei welchen Themen stimmst Du mit Deinen Eltern überein, bei welchen nicht?“ (z.B. Ausgang, Kleidung, Benehmen etc.)).

Indikatoren für den familiären Hintergrund wurden im Alter von 27 retrospektiv erhoben: Der *sozioökonomische Status* beruhend auf dem beruflichen Status der Mutter und des Vaters (fünfstufig), „*child-centered parenting*“ (gute elterliche Beziehung, gute Beziehung zum Vater, mütterliche Unterstützung, mütterliche Betreuung und fehlende körperliche Bestrafung, jeweils dichotom) und der elterliche Alkoholkonsum (in vier Kategorien von „schwerer Abhängigkeit“ bis „schwache Konsumation“).

Mit LISREL-Modellen wurden die Indikatoren des familiären Hintergrundes zusammen mit Indikatoren auf der Personenebene (Schulerfolg und Selbstkontrolle) im Falle der Männer zu einem second-order-Faktor „Günstiger Entwicklungshintergrund“ zusammengefasst. Dieser Faktor erklärt 75% der Varianz für das soziale Funktionieren mit 36, hat jedoch keinen signifikanten Einfluss auf das psychologische Funktionieren. Dieses hängt jedoch mit .57 mit dem sozialen Funktionieren zusammen (vgl. a.a.O., S. 259f.).

Für die Frauen wurden zwei latente Faktoren des Entwicklungshintergrundes ohne *second-order*-Faktor gebildet: Unterstützender Erziehungshintergrund (Elterlicher Alkoholkonsum und Kindzentriertes Erziehungsverhalten) und Schulerfolg. Auch hier zeigt sich ein direkter Effekt vom familiären Hintergrund auf das soziale Funktionieren mit 36 (52% erklärte Varianz), jedoch keinen auf das psychologische Funktionieren (vgl. a.a.O., S. 260f.).

Die Autorinnen schlossen aus diesen Resultaten, dass die wichtige Rolle der Herkunftsfamilie für ein positives *Adjustment* im späteren Leben bestätigt ist (vgl. a.a.O., S. 262). Die Operationalisierung sowohl des Kontextes als auch der *outcome*-Variablen in dieser Analyse erlauben durch die *second-order*-Faktoren leider keine differenzierte Interpretation der Befunde und verunmöglichen damit einen Vergleich mit anderen Studien.

Ebenfalls mit Daten der Jyväskylä-Studie überprüften Feldt, Kokko, Kinnunen & Pulkkinen (2005) den Einfluss des familiären Hintergrundes im Jugendalter auf den Kohärenzsinn im Erwachsenenalter mit 42 Jahren. Antonovskys Kohärenzsinn setzt sich zusammen a) *sense of comprehensibility*, dass das Leben strukturiert, vorhersagbar und erklärbar ist, b) *sense of manageability*, dass Herausforderungen bewältigt werden können und c) *sense of meaningfulness*, dass das Leben und seine Herausforderungen Sinn machen (vgl. a.a.O., S. 298).

Die Stichprobe dieser Analyse enthält 202 Personen (104 Männer, 98 Frauen). Das kindzentrierte Erziehungsverhalten und der sozioökonomische Status wurde gleich operationalisiert wie in der oben berichteten Analyse.

Die AutorInnen stellten fest, dass das kindzentrierte Erziehungsverhalten einerseits einen direkten Einfluss hat auf den Kohärenzsinn mit 42, andererseits indirekt über die Bildung und die Stabilität der beruflichen Karriere eine langfristige Wirkung zeigt (vgl. a.a.O., S. 305). Der sozioökonomische Status der Eltern und der Schulerfolg im Jugendalter wirkten lediglich indirekt auf den Kohärenzsinn mit 42 (ebenfalls über Bildung und berufliche Karriere).

In beiden Analysen der Jyväskylä-Studie wirkt sich die Beziehung zu den Eltern langfristig nicht (nur) direkt auf die psychische Gesundheit im Erwachsenenalter aus, sondern vermittelt über die Bildung und den Beruf. Eine gute Beziehung zu den Eltern im Jugendalter führt zu mehr

Schulerfolg und einer stabileren beruflichen Karriere, was wiederum zu besserer psychischer Gesundheit führt.

Eine zentrale Studie in der Familienpsychologie ist Schneewinds Längsschnittstudie, die 1976 begann, indem 570 Familien mit Kindern im Alter von 9 und 14 Jahren befragt wurden. 1992 wurden diese Familien wieder befragt (215 Mütter, 214 Väter, 100 Söhne, 98 Töchter). Die Kindergeneration war zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Durchschnitt 28 Jahre alt (vgl. Schneewind, 2001, S. 24). Es werden im Folgenden zwei Analysen berichtet:

Die erste Analyse befasste sich mit der Frage, welchen Einfluss strukturelle und prozessorientierte Faktoren des Familienlebens auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit<sup>17</sup> bei Kindern und Jugendlichen haben (vgl. Schneewind, 1995).

Das in der Kindheit/Jugend wahrgenommene Erziehungsverhalten<sup>18</sup> der Eltern erklärt 16% Varianz der Selbstwirksamkeit der erwachsenen Männer und 12% der erwachsenen Frauen (vgl. a.a.O., S. 125). Welche Faktoren dabei signifikant werden sind vom Geschlecht abhängig: Für Männer haben die enge und warme Beziehung zum Vater und eine fordernde, aufgabenorientierte aber nicht-ablehnende Beziehung zur Mutter einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit. Zusätzlich hat eine hohe zwischenelterliche Kongruenz in Disziplinierungstechniken einen positiven Effekt.

Für die Frauen hat eine fordernde Haltung der Väter bezüglich Leistung und Bildungserfolge einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit im Erwachsenenalter. Die Mütter haben einen positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeit der Töchter durch psychologische Methoden der Einflussnahme<sup>19</sup> ausgerichtetes Verhalten.

Schneewind berichtete ausserdem längsschnittlich signifikante Korrelationen zwischen Freizeitgestaltung, kultureller Orientierung und Anzahl sozialer Kontakte mit Nicht-Familienmitgliedern im familiären Kontext des Jugendalters und der Selbstwirksamkeit im Erwachsenenalter für beide Geschlechter (allerdings ohne die spezifischen Koeffizienten genau zu dokumentieren). Er folgerte: „In any case, these findings are fully in accord with theoretical conjectures, assuming that variety and responsiveness in the family environment is an important prerequisite for the development of individual efficacy and control beliefs“ (a.a.O., S. 126).

Ebenfalls auf der Basis dieser Daten berichteten Schneewind et al. (1999) Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Erfahrungen im familiären Kontext und kurz- und langfristigen Wirkungen auf die Kontrollüberzeugungen (gemessen mit *locus of control*-Skalen<sup>20</sup>). Die

---

<sup>17</sup> Gemessen mit der Kurzversion der Skala von Jerusalem & Schwarzer, 1991

<sup>18</sup> Diverse Faktoren wie sozial-emotionale Beziehung, elterliche Kongruenz in Disziplinierungstechniken etc.

<sup>19</sup> z.B. Appelieren an die Sympathie (vgl. Schneewind, 1995, S. 125)

<sup>20</sup> Diese Skala korreliert mit der in der oben berichteten Studie eingesetzten Skala der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ von Schwarzer mit  $r = .20$ . Die AutorInnen schliessen daraus, „dass die beiden Skalen trotz einer gewissen theoretischen Nähe offenkundig unterschiedliche Konstrukte abbilden“ (Schneewind et al., 1999, S. 364f.)



Stichprobe für diese Analyse enthält rund 200 Familien. Hier wurde zwischen direkten Erziehungs- und Sozialisationseffekten und indirekt vermittelten Modellierungseffekten (Vorbildfunktion der Eltern, d.h. deren Kontrollüberzeugung) zwischen den Generationen unterschieden. Im Folgenden werden nur die ersteren ausgeführt (wobei in diesen die „indirekte Vererbung“ zwischen den Generationen konstant gehalten wurde).

Die bei den Eltern zum ersten Messzeitpunkt erhobenen Erziehungsziele, -einstellungen und -praktiken wurden als Prädiktoren für die Kontrollüberzeugung eingegeben. Es wurde festgestellt, dass bei den Söhnen die „Kombination von hohem Erwartungsdruck der Mütter bei gleichzeitig niedrigem Erwartungsdruck der Väter“ (a.a.O., S. 374) zu mehr internaler Kontrollüberzeugung führt (11% Varianzaufklärung). Für die Töchter führen positive väterliche Zuwendung und mütterliche Selbstständigkeits- und Emanzipationserwartungen zu mehr internaler Kontrollüberzeugung (10% Varianzaufklärung). Dieser Befund steht im Widerspruch zu den Resultaten der obigen Analysen. Leider wird dieser von den Autoren nicht thematisiert und so fällt es schwer, diese Resultate richtig einzuordnen.

Auf einer allgemeinen Ebene lässt sich jedoch, trotz der Inkonsistenzen, mit dieser Analyse die Aussage bestätigen, die Schneewind in der vorigen Studie geäußert hatte: Eine stimulierende familiäre Umwelt, konsistentes Reagieren auf das Verhalten der Kinder, die Stärkung von früher Unabhängigkeit und Einsatz für Autonomie, wenig einmischende Interaktionen, die Verwendung von wenig feindlichen, mehr induktiven Disziplinierungstechniken, eine warme und emotional unterstützende Beziehung – all diese Faktoren führen zu mehr internalen Kontrollorientierungen und damit zu mehr Selbstwirksamkeit (vgl. Schneewind, 1995, S. 122f.).

Als Fazit kann man festhalten, dass der Einfluss beider Dimensionen des autoritativen Erziehungsstils, Wärme und Kontrolle/Autonomie auf die psychische Gesundheit empirisch bestätigt werden können. Kurz- und langfristig wirkt sich eine stabile, emotional warme Eltern-Kind-Beziehung eindeutig positiv auf die Entwicklung von psychischer Gesundheit aus. Die Auswirkungen von Kontrolle und Autonomiegewährung sind empirisch weniger klar nachweisbar.

### 3.3.2.2 Bindungstheorie

Die bedeutsamste Theorie, welche die Prozesse erhellt, wieso der „emotionale Kontext“ der Erziehung sich so positiv auf die psychosoziale Entwicklung des Individuums auswirkt ist die Bindungstheorie (Bowlby, 1973, 1975 [Original 1969]) . Sie wird gegenwärtig als zentrale Theorie auf dem Feld der sozialen und emotionalen Entwicklung angesehen (vgl. Kindler, 2002, S. 17). Sie ist relativ interdisziplinär angelegt, da sie Überlegungen aus Psychoanalyse, Entwicklungspsychologie und Evolutionsbiologie verbindet.

Die ursprüngliche Theorie von Bowlby konzentriert sich hauptsächlich auf die Eltern-Kind-Interaktion in den ersten Lebensjahren, wobei das Konzept des Bindungsverhaltens, das beim Menschen und bei vielen Tieren angeboren ist, eine zentrale Stellung in der Argumentation einnimmt. Das Bindungsverhalten ist eine Verhaltensweise, die Säuglingen angeboren ist. Es dient der Aufrechterhaltung von Nähe (z.B. durch Lächeln) oder der Herstellung von Nähe (z.B.

durch Schreien) zur Mutter oder zu einer anderen Bezugsperson (vgl. Bowlby, 1975 [Original 1969], S. 190). In einem engen Zusammenhang mit diesem Bindungsverhalten steht das zweite Verhaltenssystem: Das *Explorations- und Erkundungsverhalten*, das von Ainsworth (1967, zit. nach Bowlby, 1975 [Original 1969], S. 198) das erste Mal beschrieben worden ist.

Die Beschreibung dieser beiden Verhaltenssysteme und die Frage, unter welchen Umständen eine zufrieden stellende Entwicklung der Bindung stattfinden kann, sind Hauptthema der Bindungstheorie. Für die Entwicklung von psychischer Gesundheit interessant ist die Tatsache, dass die Bindung eng mit der psychosozialen Entwicklung des Individuums zusammenhängt (vgl. Gloger-Tippelt, 2002, S. 118). Es wurde schon früh festgestellt, dass eine optimale Entwicklung der Bindung wichtig ist für die Entwicklung der psychischen Gesundheit – in den Worten von Bowlby:

„Wenn die zufrieden stellende Entwicklung der Bindung für die seelische Gesundheit so wichtig ist, wie angenommen wird, besteht eine dringende Notwendigkeit, einen günstigen von einem ungünstigen Entwicklungsverlauf zu unterscheiden und zu verstehen, welche Bedingungen den einen oder anderen begünstigen.“ (Bowlby, 1975, S. 303).

Die Bindungsforschung geht von vier verschiedenen Bindungsformen aus: Sichere Bindung, Unsicher-vermeidende Bindung, Unsicher-ambivalente Bindung und Desorganisierte/desorientierte (hochunsichere) Bindung (vgl. Kindler, 2002, S. 18ff.). Eine sichere Bindung kann aufgebaut werden, wenn die primäre Bezugsperson im Kleinkindalter überwiegend feinfühliges Verhalten zeigt, so dass das Kind Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Autonomie, Kooperationsfähigkeit, Empathie und soziale Kompetenzen entwickeln kann (vgl. Gloger-Tippelt, 2002, S. 124).

Kindler (2002) gibt eine differenziertere Übersicht über mögliche fördernde und hemmende Aspekte des elterlichen Fürsorgeverhaltens auf die Bindung und Exploration bei Kindern: Die Bereitschaft und Fähigkeit, auf Signale emotionaler Belastung des Kindes prompt und angemessen zu reagieren, die Bereitschaft und Fähigkeit beim Kind nicht durch eigenes Verhalten Angst und Belastung auszulösen und Explorationen des Kindes durch angemessenes Verhalten und Reaktionen aktiv zu unterstützen und nicht aktiv zu behindern (vgl. a.a.O., S. 29).

Die Erfahrungen mit den Bindungspersonen wirken sich auf drei wesentliche Entwicklungsbereiche aus: 1. auf den Umgang mit Belastungen (Emotionsregulierung und Bewältigungsstrategien), 2. auf die Entwicklung bzw. den Erhalt von Selbstwert und 3. auf die Gestaltung von Beziehungen (vgl. Zimmermann & Becker-Stoll, 2001, S. 259). Insgesamt lassen sich längsschnittlich zwei typische Entwicklungswege belegen: „Bei sicherer Bindung günstige, wünschenswerte Verläufe mit optimaler Entwicklung einer realitätsangemessenen Verarbeitung von Erfahrungen und Gefühlen mit sozialen Kompetenzen und hohen Selbstwertgefühlen; im Gegensatz dazu bei unsicherer Bindung Verhaltensprobleme und Persönlichkeitsstörungen.“ (vgl. Gloger-Tippelt, 2002, S. 118). Auch Masten & Coatsworth (1998) betonen: „There is evidence that the quality of these special relationships has predictive significance for success in later developmental tasks (...)“ (a.a.O., S. 208). Diese Bindungen sind „clearly a critical

foundation for competence in our species; therefore, fostering strong and healthy relationships between children and their caregivers is a key strategy for intervention." (ebd.)

### 3.3.2.3 Balance zwischen Verbundenheit und Autonomie

Sowohl in der Tradition des autoritativen Erziehungsverhaltens als auch in der Bindungstheorie spielen die beiden Pole „Verbundenheit“ und „Autonomiegewährung“ eine grosse Rolle. In beiden Forschungstraditionen wird angenommen, dass die Gewährung oder die Förderung von Autonomie in einem Kontext der Verbundenheit eine optimale Grundlage für eine gelingende psychosoziale Entwicklung des Kindes/des Jugendlichen ist. Im Jugendalter wird diese Balance zu einer der zentralen Entwicklungsaufgaben für die Familie und das Individuum:

„The developmental task of adolescence seems to be a complicated one that calls for a negotiated balance between an emerging sense of self as a competent individual on the one hand, and a transformed, but continued, feeling of connection with significant others on the other" (Baltes & Silverberg, 1994, S. 57, zit. nach Noom et al., 1999, S. 771).

Noack, Kerr & Olah (1999) schreiben im Editorial der Spezialausgabe des *Journal of Adolescence*: „A central question is how the majority of families maintain the delicate balance between autonomy and relatedness" (a.a.O., S. 713). Auch Fend (1998a) schreibt, dass sich *good parenting* im Jugendalter hauptsächlich im Fadenkreuz von „Nähe und Distanz“ und „Freiheit vs. Verantwortung“ bewegt (vgl. a.a.O., S. 214).

Diese Transformation der Beziehung zwischen Eltern und Kindern in der Adoleszenz ist ein zentrales Thema der Familienforschung. Vor 1970 wurde diese Transformation mit Konflikten einhergehend verstanden, als so genannte *storm and stress*-Phase (vgl. Steinberg, 2001; Fend, 1998a; Noack & Puschner, 1999). Theorien dieser Zeit (Anna Freud, Peter Blos, Erik H. Erikson) gingen davon aus, dass die Individuation des Jugendlichen notwendigerweise mit Konflikten verbunden ist und sich die Bindung zwischen Eltern und Jugendlichen in dieser Zeit schwächt (vgl. Steinberg, 2001, S. 3).

In den frühen 70er Jahren wurde diese Sichtweise v.a. durch empirische Studien in Frage gestellt, die festgestellt hatten, dass der Grossteil der Teenager glückliche Beziehungen zu ihren Eltern berichten (vgl. ebd.). Ainsworth, 1989, schreibt: "(...) there is good reason to believe that even an optimum degree of autonomy does not imply cessation of attachments to parent figures. (...) Most adults continue a meaningful association with their parents, regardless of the fact that the parents penetrate fewer aspect of their lives than they did before." (a.a.O., S. 710).

Fend (1998a) beschreibt anhand der Konstanzer Jugendstudie detailliert, was sich im Eltern-Kind-Verhältnis verändert während der Adoleszenz und kommt zu folgenden Schlüssen: „Obwohl Veränderungen im Hinblick auf den Rückgang der affektiven Nähe und der stärkeren Hinwendung zur Altersgruppe unübersehbar sind, ist die Stabilität der Beziehungsform zu den Eltern der an Gewicht alle anderen Aspekte überragende Sachverhalt." (a.a.O., S. 140). Zentral ist v.a. die Beziehungsgeschichte vor dem Eintritt in die Pubertät, da diese eine grosse Kontinuität aufweist. Sind die emotionalen Bindungen intakt, sind die Eltern eine wichtige Ressource: „Der

Autonomisierungsprozess verläuft eher auf der Ebene der sich vergrößernden Entscheidungsspielräume der Jugendlichen als auf der Bindungsebene bzw. einem „Gleichgültig-Werden“ der Eltern“ (a.a.O., S. 141). Er stellt ausserdem fest, dass es grosse Unterschiede des Eltern-Kind-Verhältnisses in den verschiedenen Familien gibt, wobei diese differentiellen Unterschiede weit grösser sind als die mit dem Alter verbundenen Veränderungen. (vgl. ebd.)

### 3.3.3 ENTWICKLUNGSKONTEXT PEERGROUP

Die Ausführungen im obigen Kapitel zur schwierigen Balance zwischen Autonomie und Verbundenheit deuteten bereits darauf hin, dass spätestens im Alter der Pubertät andere Entwicklungskontexte stark an Bedeutung gewinnen, allen voran der Kontext der Peergroup. Die Jugendlichen haben neue soziale Bedürfnisse, die sie nur im Umfeld von Gleichaltrigen befriedigen können: „Die soziale Umorientierung hat deshalb grundsätzlich eine Doppelbedeutung und eine doppelte Triebfeder: Die veränderten Beziehungen ermöglichen gleichzeitig die Entwicklung neuer Dimensionen des Selbst“ (Stöckli, 1997, S. 31)<sup>21</sup>. Man ist sich einig, dass Erfahrungen mit Peers einen einzigartigen Beitrag zur Entwicklung des Individuums beitragen (vgl. Hartup, 1983; Sroufe, Egeland & Carlson, 1999; Youniss, 1982). Einzelne vertreten sogar die Meinung, dass sie die wichtigste Sozialisationsinstanz sind, d.h. weit wichtiger als die Eltern (vgl. Harris, 1998, 2000), was über den wissenschaftlichen Kontext hinaus zu einem hitzigen Diskurs geführt hat (vgl. z.B. Steinberg, 2001).

Ein zentrales Merkmal der Beziehungen unter Gleichaltrigen ist die relative Gleichheit – so verweist der englische Begriff *peer* nicht nur auf das gleiche Alter, sondern vielmehr auf die Gleichheit der Stellung im Verhältnis zueinander (vgl. Hartup, 1983).

Youniss hat die Besonderheit der Interaktion zwischen Kindern im Kontrast zur Eltern-Kind-Beziehung in der Piaget-Sullivan-These beschrieben (vgl. Youniss, 1980, 1982): In der Eltern-Kind-Beziehung liegt die Kontrolle und die Realitätskonstruktion beim Erwachsenen (*komplementäre Reziprozität* → einseitige Kontrolle), womit die Möglichkeiten der Ko-Konstruktion<sup>22</sup> beschränkt sind. In der Interaktion unter Gleichaltrigen (*symmetrische Reziprozität*) wird das Kind mit anderen Standpunkten von ihm relativ gleichgestellten Individuen konfrontiert. Aus dieser Situation ergibt sich quasi von selbst Ko-Konstruktion. Musste das Kind in der komplementären Beziehung zu Erwachsenen bei Uneinigkeit nachgeben, besteht nun mehr Freiheit in der Interaktion. Eine Möglichkeit ist das Verharren in der Uneinigkeit, was jedoch eine Sackgasse darstellt, da damit die Beziehung gefährdet wäre. Der Weg aus der Sackgasse ist Kooperation, der Kompromiss, die Diskussion oder Verhandlung, aus denen eine gegenseitige Anpassung resultiert. Die Konsequenz dieses Prozesses ist das gegenseitige Verstehen, Solidarität/Respekt und Vertrautheit (vgl. a.a.O., S.84f.). Youniss betont

---

<sup>21</sup> Stöckli weist diese Umorientierung und ihre Bedeutung für die Selbstdefinition des Individuums empirisch nach. Ab dem elften oder zwölften Lebensjahr übersteigt die Gleichaltrigenorientierung die Elternorientierung (vgl. a.a.O., S. 50f.).

<sup>22</sup> Doppelter Prozess des Wissenserwerbs: „Wechselseitige Darstellung von Ideen und Gefühlen, (...) deren offene Verhandlung und Klärung“ (Youniss, 1982, S. 99).

allerdings, dass nicht alle Interaktionen zwischen Peers dieser Ko-Konstruktion folgen. Empirisch stellte er fest, dass sie von Kindern v.a. in Freundschaftsbeziehungen konsequent angewendet werden und stark vom Alter des Kindes abhängig ist. Diese ko-konstruktive Interaktion „scheint nicht auf die Gleichaltrigen ganz allgemein ausgedehnt zu werden.“ (a.a.O., S. 96). Auch Fend (1998a) gibt zu bedenken, dass in der Peergroup „Gleiche“ schnell zu „Ungleichen“ werden. Die einen haben etwas zu sagen, können sich auf Koalitionen stützen, andere bleiben randständig (a.a.O., S. 228).

Das andere zentrale Merkmal neben der relativen Gleichheit, ist die Kündbarkeit der Gleichaltrigenbeziehung (vgl.a.a.O., S. 227). Diese Beziehung ist freiwillig und auf Prozesse angewiesen, welche die Entscheidung für sie immer wieder rechtfertigen. Es besteht immer das Risiko, dass einem die Beziehung aufgekündigt wird. Aus diesem Grund ist den Peerbeziehungen, neben den Lernchancen und Befriedigungspotentialen, auch ein nicht unbeträchtliches Risiko inne. Das zentrale Risiko in dieser Beziehung ist die Isolierung oder soziale Randständigkeit (vgl. a.a.O., S. 228) (vgl. auch Kapitel 3.3.1).

Es lässt sich festhalten, dass man sich bei der Erforschung dieses Kontextes bewusst sein sollte, was man untersucht: die allgemeine soziale Integration innerhalb der Peergroup (z.B. innerhalb der Schulklassen) oder Freundschaften (vgl. Asher, Parker & Walker, 1996). In den geplanten Analysen steht die soziale Integration im Zentrum. Dabei sind nicht Extremgruppen von Interesse, also z.B. Kinder die aktiv ausgestossen werden (was unter den Begriffen „Viktimisierung“ oder *bullying* subsumiert wird), sondern die Gesamtgruppe.

Den Peerbeziehungen wird eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Kompetenzen für eine gelingende Lebensbewältigung zugeschrieben. Nach Sroufe et al. (1999) sind diese Beziehungen „a critical arena for developing notions of equity and reciprocity, for practicing conflict resolution, and for learning to control aggression“ (a.a.O., S. 241). Hartup (1998) stimmt dem zu und betont, wie wichtig in diesem Zusammenhang die *sozialen Kompetenzen* sind, die man in der Peergroup erwirbt: „First, making and keeping friends requires good reality testing and social skills; ‚having friends‘ is thus a proxy for ‚being socially skilled‘“ (S. 144). Fend (1998a) sieht darin die zentrale Wirkung der Peererfahrungen – ihren Niederschlag in sozialen Wahrnehmungen, sozialen Motivationen und sozialen Kompetenzen (S. 248). Eine andere starke Auswirkung der Peerbeziehungen sieht er auf den Selbstwert im Speziellen und die Selbstentwicklung im Allgemeinen, da die Frage „wer bin ich?“ eng „an die unzähligen Interaktionen mit Gleichaltrigen gebunden ist“ (a.a.O., S. 231).

Weil dieser Kontext „fast per definitionem informeller Natur ist“ (Fend & Specht, 1986, S. 57), gestaltet sich dessen Erforschung nicht einfach. Die Peergroup sperrt sich in vielfältiger Weise dem Zugriff generalisierender sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze (vgl. auch Hartup, 1983, S. 107). Deshalb werden oft die Schule und Schulklassen als Kontexte zur Erforschung von Beziehungen zwischen Peers gewählt. Dies hat einige Vorteile, da hier die Zugehörigkeit durch die äussere Organisation festgelegt wird und „Probleme fluktuierender und multipler Gruppenmitgliedschaften tendenziell entfallen“ (Fend & Specht, 1986, S. 58). Stöckli (1997) sieht in der Schule „eine exemplarische Zone des Gleichaltrigenlebens“ (a.a.O., S. 116):

„Für die Erforschung der ausserfamiliären sozialen Integration stellt sie [die Schulklasse] mit ihren Jahrgangsklassen nicht einfach eine leicht zugängliche, ökonomische Forschungsbasis dar; sie ist weder ein zufälliger noch ein unbedeutender sozialer Ort. Im Gegenteil, die Schule erzeugt ein einmaliges Zusammentreffen von Kindergenerationen, bei dem – trotz Präsenz des Lehrpersonals – eine Beaufsichtigung durch Erwachsene in vielen Bereichen fehlt“ (a.a.O., S. 116).

Er wies dabei empirisch nach, dass bereits die fehlende Nutzung bzw. die Meidung von klasseninternen Beziehungen auf tief greifende Beziehungsprobleme des Individuums hinweist (vgl. a.a.O., S. 139). Die Integration in die Schulklasse versteht er als „Gradmesser individueller Kontaktfähigkeit“ (ebd.).

Nach Fend (2006) kann die Bedeutung der Peers in Schulklassen nur dann adäquat beschrieben werden, wenn man die institutionellen Rahmenbedingungen mit in die Überlegungen einbezieht: Die Schulklassen sind in der Regel altershomogen und identischen Leistungsaufforderungen ausgesetzt. Dies führt über die vergleichende Beurteilung zu einer Reihung der SchülerInnen nach Leistungen (vgl. a.a.O., S. 70). Unterhalb dieser „offiziellen Unterrichtsebene und ausserhalb des geplanten Unterrichts“ (ebd.) wirkt die soziale Struktur der Schulklasse. In früheren Schriften sprach er von zwei schulischen Kreisprozessen, die zu stabiler psychischer Gesundheit führen: Der formelle Prozess, der über die „offiziellen“ schulischen Leistungen verläuft, und der informelle Prozess über den Bereich der sozialen Kontakte mit Freunden und Altersgleichen. In Analysen hat er festgestellt, dass Misserfolg im formellen Prozess leichter kompensierbar ist als soziale Randständigkeit und dass die beiden Kreisprozesse eng verflochten sind: „Je nach der Normstruktur der Schulklasse kann Schulerfolg zu sozialer Achtung oder sozialer Ächtung führen.“ (Fend, 1997, S. 339).

Hartup (1998) meint zum Einfluss von Freunden auf die individuelle Entwicklung: „(...) the results are consistent: Not one data set suggests that children with friends are worse off than children who do not have them.“ (S. 149; vgl. auch Rubin, Bukowski & Parker, 1998, S. 661). Die Vergleiche über Studien hinweg sei jedoch schwierig, da die Operationalisierung sehr unterschiedlich ausfallen könne. Zudem gibt er zu bedenken, dass die kausale Richtung „unmöglich“ festzustellen ist: „Friendship experience may contribute to self-esteem, for example, but self-confident children may make friends more readily than less confident children“ (ebd.). Rubin (1998) und Asendorpf & van Aken (2003) sind da etwas weniger strikte. Sie gehen davon aus, dass, wenn das anfängliche Level der unabhängigen Variable kontrolliert wird, eine eindeutige Aussage zur Kausalität gemacht werden könne. Leider kontrollieren die wenigen vorhandenen Längsschnittstudien selten das Ausgangsniveau und decken nur kurze Intervalle, hauptsächlich in Kindheit und Jugend, ab (vgl. ebd.; Newcomb & Bagwell, 1996; Pinquart & Silbereisen, in press).

Abgesehen von den fehlenden Längsschnittstudien ist das Forschungsfeld sehr divergent und die Frage, was Peerbeziehungen zur Entwicklung beitragen, konzentriert sich stark auf die soziale Entwicklung oder auf negative Aspekte wie Schulabbruch, Kriminalität oder Psychopathologie. Studien, welche den Zusammenhang der Peerbeziehungen im Jugendalter und die psychische Gesundheit längsschnittlich in normativen Stichproben analysieren, sind eher selten (vgl. Fend, 1998a, S. 243).

Die nachfolgend berichteten Resultate müssen demnach immer im Hinblick auf das jeweilige Forschungsdesign interpretiert werden – die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit auf die vorliegenden Analysen wird unterschiedlich sein.

Morison & Masten (1991) untersuchten in einem 7-Jahr-*Follow-up* den Einfluss der Peerintegration auf die spätere Anpassung. Die Stichprobe war bei der ersten Untersuchung 7-12 Jahre alt. Die soziale Integration wurde mittels des *Revised Class Play* gemessen, bei dem 30 Rollen, 15 positive und 15 negative, von den Mitschülern vergeben wurden. Als Resultat entstanden drei Dimensionen der Integration, für die jedes Kind einen Wert erhielt: „Geselligkeit“<sup>23</sup>, „Aggressiv/Unruhe stiftend“<sup>24</sup> und „Sensibel/Isoliert“<sup>25</sup>. Als abhängige Variablen analysierten sie die Kompetenzen im Sozialen, in der Schule/Bildung, im Beruf, im Sport, internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme, den Selbstwert aus Sicht der Eltern und aus Sicht der Kinder selber. In hierarchischen multiplen Regressionsanalysen wurde der Einfluss der Peerbeziehungen gemessen<sup>26</sup>. Die positive Dimension (Geselligkeit) hatte dabei in allen Bereichen einen signifikant positiven Einfluss, ausser auf den selbstgeschätzten Selbstwert (wobei die Autorinnen keine Erklärung für diesen Befund anbieten). Die negativen Dimensionen zeigten ein weniger einheitliches Muster für die verschiedenen Bereiche. Die ungünstigsten Folgen, generalisiert über alle Bereiche, hatte das additive Pattern tiefe Geselligkeit und hohe Aggressivität/Unruhestiftung (vgl. a.a.O., S. 1005). Die Dimension „Sensibel/Isoliert“ wirkte sich geschlechtsspezifisch aus: Für Jungen hatte sie in gewissen Bereichen einen negativen Einfluss (tieferer Selbstwert, weniger Kompetenzen im Bereich Sport und Freizeit), für die Mädchen nicht. Allerdings halten sich diese negativen Folgen in Grenzen und die Autorinnen stellen fest, dass Isolation kein grosses Risiko nach sich zieht in einem normativen Sample: „This dimension was not related to later academic or job competence, nor to internalizing symptoms.“ (a.a.O., S. 1004).

Dieser Befund wird in der Stichprobe von 222 9 - 11jährigen von Boivin & Bégin (1989) bestätigt. Auch sie stellten fest, dass vernachlässigte Kinder nicht mehr gefährdet sind als durchschnittlich integrierte Kinder<sup>27</sup>. Es ist also wichtig zwischen vernachlässigten Kindern und aktiv abgelehnten Kindern zu unterscheiden. Die Autoren stellten fest, dass aktiv abgelehnte Kinder eine deutlich negativere Selbstwahrnehmung (verschiedene Kompetenzen und Selbstwert) haben als der Durchschnitt der Kinder (vgl. a.a.O., S. 593)<sup>28</sup>. Interessant ist allerdings, dass dies nur auf einen Teil der abgelehnten Kinder zutrifft. Der andere Teil der abgelehnten Kinder verfügt über eine erstaunliche positive Selbsteinschätzung, v.a. ihr Körperselbstbild war im Vergleich sehr ausgeprägt positiv. Die These, dass es sich hier um die

---

<sup>23</sup> z.B. die Rolle „person who everyone likes to be with“

<sup>24</sup> z.B. „person who gets into a lot of fights“

<sup>25</sup> z.B. „person who is often left out“

<sup>26</sup> Der Einfluss von Geschlecht, Schulform und Intelligenz wurde in einem ersten Schritt heraus partialisiert.

<sup>27</sup> Gemessen mit Soziometriewahlen (drei Kontexte: Spiel, Einladung zur Geburtstagsparty und Banknachbar im Bus während einer Exkursion).

<sup>28</sup> Neben der Selbsteinschätzung wurden die Kinder auch von ihren Lehrpersonen bewertet und es zeigte sich der interessante Befund, dass diese die abgelehnten Kinder besser einschätzten, d.h. diese Kinder hatten eine Tendenz, sich zu *unterschätzen*.

aggressiv-Abgelehnten handelt, konnte allerdings nicht bestätigt werden. Was auch in dieser Studie bestätigt werden konnte, ist die überaus positive Selbsteinschätzung der populären Kinder (vgl. a.a.O., S. 594).

Die Feststellung, dass vernachlässigte Kinder nicht gefährdet sind, wird an anderer Stelle nicht bestätigt. Rubin et al. (1998) folgert aus der Sichtung mehrerer Studien: „Instead, investigators have demonstrated that social withdrawal/reticence/wariness in childhood predicts subsequent difficulties of psychological overcontrol<sup>29</sup>.“ (S. 675). Allerdings zeigt die Sichtung der von Rubin et al. zitierten Studien, dass seine Folgerung etwas zu vereinfachend ist. Er bezieht sich u.a. auf die oben berichtete Studie von Morison & Masten (1991), die jedoch explizit betonten, dass die negative Auswirkung von Isolation kein grosses Risiko für die spätere Entwicklung nach sich zieht. Eine andere von Rubin et al. in diesem Zusammenhang zitierte Studie von Renshaw & Brown (1993) hat als abhängige Variable „Einsamkeit“, was der subjektiven Einschätzung der eigenen Integration in die Peergroup entspricht und aus meiner Sicht nicht als Symptom des „psychological overcontrol“ interpretiert werden kann.

Fend (1998a) untersuchte ebenfalls mit Soziometriewahlen den Unterschied zwischen den Beliebten (von der 6. - 9. Klasse mehr als sechzehn Mal gewählt ) und den „Langzeit-Unbeachteten“ (von der 6. - 9. Klasse nie gewählt worden). Er stellte dabei fest, „dass die Gruppe der nicht beachteten und vernachlässigten Schüler immer ungleich heterogener als die beliebte Gruppe ist. Hinter der ‚unbeachteten Gruppe‘ verbergen sich somit sehr unterschiedliche Konstellationen, auch solche, die nicht von persönlichem Leiden gekennzeichnet sind“ (a.a.O., S. 297). Die „objektiven“ Daten der Soziometrie spiegeln sich in der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen: Die Unbeachteten schätzen sich höchst signifikant unbeliebter ein als die Erfolgreichen. Bezüglich des Selbstkonzeptes und der psychischen Gesundheit ergaben sich zwei Unterschiede: Das Selbstkonzept des Aussehens und das Selbstwertgefühl ist bei den Unbeachteten signifikant tiefer, ausserdem haben sie eine signifikant tiefere Sportnote (vgl. a.a.O., S. 299). Das athletische Selbstbild und das Selbstbild der physischen Erscheinung waren schon in der Stichprobe von Boivin & Bégin sehr unterschiedlich zwischen den Populären und der einen abgelehnten Gruppe. Das Aussehen, insbesondere die Sportlichkeit, scheint sehr wichtig zu sein in dieser Lebensphase. Ob die abgelehnten, bzw. unbeachteten SchülerInnen „objektiv“ schlechter aussehen oder sich einfach aufgrund der negativen Rückmeldungen durch Peers negativer einschätzen, kann mit diesen Daten nicht beantwortet werden. Aber diese geben einen deutlichen Hinweis darauf, dass Erfolg im Sport positiv mit Peerintegration zusammenhängt.

Eine Beispiel für eine längerfristige Untersuchung ist ein 12-Jahre-*Follow-up* von Bagwell, Newcomb & Bukowski (1998), die 60 Personen im Alter von 10 und im Alter von 23 Jahren befragten. Im Zentrum stand dabei die Frage, welchen Beitrag die Peerintegration mit 10 zur Erklärung der Anpassung im Erwachsenenalter beiträgt. Dabei bezogen sie zwei Dimensionen der Peerbeziehungen ein: Freundschaft (im Sinne der gegenseitigen Wahl bei Soziometriewahlen) und Ablehnung durch Peers (ebenfalls operationalisiert mittels

---

<sup>29</sup> Womit er internalisierende Probleme meint.



Soziometrie: keine gegenseitige Wahl erhalten). Als abhängige Variablen im Erwachsenenalter untersuchten sie u.a. die allgemeine Lebensbewältigung im Erwachsenenalter (*overall life status adjustment* in verschiedenen Bereichen, z.B. Schule/Karriere, sozialer Partizipation, Probleme mit der Justiz und psychische Gesundheit). Sie stellten für alle Bereiche Zusammenhänge zu den Peerbeziehungen in der Präadoleszenz fest, wobei der wichtigste Befund in ihren Augen war, dass die beiden Konstrukte „Freundschaft“ und „Peerablehnung“ keine redundanten Prädiktoren für Anpassung im Erwachsenenleben sind: „Instead, different components of peer relationships are associated with different aspects of adult functioning“ (a.a.O., S. 150). Für den Selbstwert (gemessen mit der *Perceived Competence Scale* von Harter, 1990) stellten sie einerseits eine hohe Stabilität über die 12 Jahre fest (11% erklärte Varianz), darüber hinaus einen Einfluss der erlebten Freundschaft in der Präadoleszenz<sup>30</sup>. Die erlebte Peerablehnung hatte keinen signifikanten Einfluss auf den Selbstwert, hing jedoch mit psychopathologischen Problemen im Alter von 23 zusammen, allerdings nur *in Kombination* mit der Abwesenheit einer Freundschaft (vgl. ebd.).

Dieselbe Stichprobe wurde im Alter von 28 wieder befragt (vgl. Bagwell, Schmidt, Newcomb & Bukowski, 2001). In diesem 18-Jahre-*follow-up* konnten noch 52 der ursprünglichen TeilnehmerInnen wiederbefragt werden. Erneut wurden die Lebensbewältigung im Erwachsenenalter und psychopathologische Symptome erfragt. Die Befunde sind dabei ähnlich wie beim 12-Jahre-Follow-up: Beide Dimensionen der Peerbeziehungen, Freundschaft und Akzeptanz/Ablehnung haben einen Einfluss auf die abhängigen Variablen: „These findings support the cumulative risk model, indicating that having difficulty in multiple dimensions of peer relations, namely peer status and close friendships, results in increased risk for maladaptive adult adjustment“ (a.a.O., S. 42). Einen interessanten, etwas von diesem Fazit abweichenden Befund stellen die AutorInnen für die abhängige Variablen im Bereich der Beziehungen im Erwachsenenalter (Beziehung zu den Eltern und *social life activity*) fest: Die Tatsache, in der Kindheit keinen engen Freund/keine enge Freundin gehabt zu haben, hat einen grösseren langfristigen Einfluss, als abgelehnt worden zu sein (vgl. a.a.O., S. 37).

In aktueller Zeit kümmert sich auch die Persönlichkeitsforschung um die Frage der *personality-relationship transaction* (Asendorpf & van Aken, 2003; Asendorpf & Wilpers, 1998; Neyer & Asendorpf, 2001). Sie zeichnet sich durch sehr sorgfältig durchgeführte Analysen aus, in denen ein längsschnittliches „*cross-lagged*“-Design angewandt wird. Dieses hebt sich dadurch von anderen Vorgehensweisen ab, dass sowohl die Merkmale der Beziehung als auch die Persönlichkeitsmerkmale zu beiden Messzeitpunkten erhoben werden. So kann die Richtung der Beeinflussung adäquater geschätzt werden kann, da die Stabilität des abhängigen Konstruktes kontrolliert ist<sup>31</sup>. Asendorpf & van Aken (2003) gehen in ihrer Analyse der Frage nach, in welche Richtung die Kausalität zwischen Beziehungen und Persönlichkeit läuft. Sie untersuchten dies an der LOGIC-Stichprobe von 174 Personen, die mit 12 und mit 17 Jahren befragt wurden. Es wurde unterschieden zwischen *core*-Merkmalen (BIG FIVE Eigenschaften, die hohe Stabilität über die

---

<sup>30</sup> Es wurden Regressionsanalysen durchgeführt, in denen in einem ersten Schritt die Stabilität und das Geschlecht kontrolliert wurden, danach Freundschaft und Peerablehnung gemeinsam.

<sup>31</sup> Dies kann in einer Regressionsanalyse methodisch umgesetzt werden, indem man im ersten Schritt die Stabilität der Variable herauspartialisiert.

Zeit aufweisen) und *surface*-Merkmale (Selbstwert, wahrgenommene Peer-Akzeptanz und Einsamkeit, die weniger stabil sind über die Zeit) der Persönlichkeit. Als Befund lässt sich festhalten, dass ausgewählte *core-traits* den wahrgenommenen Support von Eltern und Peers beeinflussen (unter Kontrolle der *surface-traits*), die *surface-traits* jedoch keinen Einfluss zeigen. Umgekehrt zeigt sich jedoch, dass sich die wahrgenommenen Beziehungen auf die *surface-traits* auswirken, aber nicht auf die *core-traits* (vgl. a.a.O., S. 655). Das bedeutet, dass grundlegende Persönlichkeitsmerkmale die Wahrnehmung der Beziehungen beeinflusst, die wiederum zurückwirkt auf andere Eigenschaften des Individuums, die man im weitesten Sinne als psychische Gesundheit verstehen kann.

Auf der Grundlage seines umfassenden Überblicks über den aktuellen Forschungsstand in diesem Bereich folgern Rubin et al. (1998): „Taken together, these findings suggest that knowledge of a child’s peer rejection or lack of friendships in childhood should raise a warning flag for teachers, parents, and professionals.“ (S. 676). Sie betonen jedoch, dass trotz der relativ robusten Verbindung zwischen Schwierigkeiten mit Peers und späterer Lebensbewältigung, nur ein Teil der schlecht integrierten Kinder über die Adoleszenz hinaus psychische Fehlanpassungen erleben (a.a.O., S. 681). Die Frage, welche der schlecht integrierten Kinder sich positiv und welche sich negativ entwickeln, müsse noch erforscht werden. Mögliche Faktoren, welche die negativen Folgen einer schlechten Peerintegration dämpfen, sind laut diesen Autoren familiäre, genetische, demographische oder verhaltensbezogene Faktoren. Ebenfalls noch zu wenig erforscht wurde die Frage, ob die Erfahrung einer engen Zweierfreundschaft die schlechte Integration in der Peergroup kompensieren kann (ebd.). Forschungsbedarf besteht aus ihrer Sicht auch bezüglich der Frage des Geschlechts: „Yet, not much is known about the possibility that the peer culture can play different functions for boys and girls“ (a.a.O., S. 682).

### 3.3.4 ENTWICKLUNGSKONTEXT SCHULE

Die Schule ist primär „(...) der Ort der geplanten Veranstaltung von Lernprozessen. Sie ist der Ort, an dem soziale Subjekte (Heranwachsende) in einer wünschenswerten Richtung verändert werden sollen. In Schulsystemen ist dieser Prozess der Veranstaltung von Lernprozessen zum Zwecke der Änderung sozialer Subjekte (Schüler) in grossem Stil organisiert“ (Fend, 1998b, S. 47). Sie hat dabei den gesellschaftlichen Auftrag, die heranwachsende Generation kognitiv zu qualifizieren und darüber hinaus auch erzieherische Funktionen. Der Kontext Schule ist gekennzeichnet durch ein hohes Mass an Organisation. Die Rahmenbedingungen werden durch den politisch-administrativen Bereich mehr oder weniger genau festgelegt. Er weist dadurch eine Reihe von relativ konstanten und stabilen Strukturmerkmalen auf (vgl. a.a.O., S. 48). Trotz dieser relativ starken Strukturierung ist es „der den Rollen- und Funktionsträgern offen stehende Handlungsspielraum, der die Konzeptualisierung der formalen Organisation als soziale Umwelt von Schülern bedeutungsvoll macht. Die informellen Prozesse sind es in erster Linie, die zu systematischen Variationen der Erscheinungsformen schulischen Lehrens und Lernen führen (...)“ (a.a.O., S. 50). Während die Lernprozesse des kognitiven Bereichs mehr oder weniger gut planbar sind, sind die erzieherischen Dimensionen der Schule unberechenbarer, da sie mehr von informellen Prozessen abhängig sind (vgl. Pinquart & Silbereisen, 2000, S. 49). Nichtsdestotrotz oder gerade deshalb muss dieser Dimension, speziell den personalen Bedingungen im

schulischen Kontext, besondere Beachtung geschenkt werden. Fend (2006) schreibt diesen einen hohen, „wenn nicht den höchsten Stellenwert“ (S. 63) zu.

Den Beziehungskontext Schule fasst Fend unter dem Begriff der „pädagogischen Kultur“ oder der „Schulkultur“, womit die gemeinsamen Deutungsmuster und Wertorientierungen von Lehrpersonen und Schülerschaft gemeint sind, die im Handlungskontext der Schule entstehen. Die Inhalte dieser Deutungsmuster bestehen in gemeinsamen Wahrnehmungen, was in welcher Weise verlangt wird, wie man miteinander umgeht, wie man angenommen und einbezogen ist. Die Schulkultur reguliert insbesondere zwei Dimensionen der Erziehung: jene der Regulation (Freiheit vs. Kontrolle) und jene der emotionalen Beziehung (Nähe vs. Distanz) (vgl. Fend, 2006, S. 68), analog zu den beiden Dimensionen der autoritativen Erziehung im familiären Kontext. Die emotionale Beziehung zwischen Lehrperson und Jugendlichen unterscheidet sich jedoch stark von den familiären Beziehungen, da im schulischen Kontext streng formalisierte Rollenbeziehungen bestehen. Emotionale Wärme kann nach Fend hier am besten mit dem Begriff des „Vertrauens“ erfasst werden, d.h. der Schüler vertraut darauf, dass die Lehrperson ihm wohlgesonnen ist (vgl. Fend, 2001b, S. 78).

Welchen Einfluss hat die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Individuum auf die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen wie z.B. die Ich-Stärke?

Der direkte Einfluss steht in der Schulforschung meist im Hintergrund, vielmehr interessiert der moderierende Einfluss dieser Beziehung auf die Verarbeitung der in der Schule notwendigen Leistungsbewertungen. Die Verarbeitung von Erfolg bzw. Misserfolg ist das zentrale Thema der Wirkungsanalyse von Schule im überfachlichen Bereich, auch in den Studien von Fend (Fend, 1977, 1982, 1997b, 1998b; Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Vöth-Szuszdiara, 1976). Er fand in seinen Analysen wenig globale und lineare Zusammenhänge zwischen Erfolg/Misserfolg und generalisierten Komponenten des Selbst und verwies auf den sozialen Kontext, der vermittelnd auf diesen Zusammenhang wirkt. Die Lehrpersonen haben hier neben den Altersgleichen und den Eltern eine wichtige Rolle inne: „Der Sachverhalt, dass objektive Leistungsbilder für die Konstitution des Selbst erst über die ‚Interpretationsumwelten‘ von Eltern, Freunden und Lehrern wirksam werden, eröffnet auch Wege der pädagogischen Gestaltung und Verantwortung“ (Fend, 1997b, S. 337). Auch Horstkemper (1991) konstatiert: „Die Lehrer nehmen durch die Ausgestaltung ihrer Handlungsspielräume sowohl bei didaktisch-methodischen Arrangements als auch durch die Art und Weise, wie sie sich auf Schüler einlassen, beträchtlichen Einfluss auf die Entwicklungsbedingungen des Selbstbewusstseins ihrer Schüler“ (S. 52).

Pekrun & Helmke (1991) stellten in ihrem Überblick zum Forschungsstand vor 15 Jahren fest, dass die Schulforschung sich hauptsächlich für die kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler interessiert: „Die Inhalte des „heimlichen Curriculums“ von Schule hingegen wurden – relativ gesehen – vernachlässigt, wobei leistungsbezogene Überzeugungen, Emotionen und Handlungssysteme von Schülern noch eher Beachtung fanden als ihre soziale und moralische Entwicklung.“ (a.a.O., S. 33). Aktuellere Übersichten (Rutter & Maughan, 2002; Steinhausen, 2006) konstatieren auch heute noch in diesem Gebiet einen grossen Nachholbedarf. Allgemein erfuhr die Bildungsforschung seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 eine Verengung. Bildung wurde reduziert auf jene Kompetenzen, die in PISA gemessen wurden (vgl. Göppel, 2007).

Forderungen danach, auch *Cross-Curricular-Competencies* als Qualitätsmerkmale von Schule zu messen (z.B. Fend, 1998b) gerieten in den Hintergrund.

Im deutschsprachigen Raum war Helmut Fend einer der ersten, der schon früh den Zusammenhang zwischen dem Beziehungskontext Schule und der psychosozialen Entwicklung der Schülerschaft erforschte. In umfassenden empirischen Untersuchungen in Deutschland und der Schweiz befragte er mit seinem Team insgesamt ca. 20.000 SchülerInnen und mehr als 1.000 Lehrpersonen in fast 200 Schulen.

Der Frage des Einflusses der Schulkultur auf die Schülerschaft ging er erstmals im Jahre 1973 nach. Dabei hat er die Merkmale der Lehrpersonen in 135 Schulklassen mit den Wahrnehmungen und Haltungen der Schülerschaft in Zusammenhang gebracht (vgl. Fend, 2001b, S. 49ff.). Die Kerndimensionen der bei der Schülerschaft erfassten Schul- und Klassenkultur waren die wahrgenommene Höhe des Leistungsdrucks und des Disziplindrucks, die restriktive Kontrolle (Strafen), die Mitbestimmung, das wahrgenommene Lehrerengagement und das persönliche Vertrauen zur Lehrperson. Diese Sozialbeziehungen haben einen hohen signifikanten positiven Zusammenhang mit dem Schulinvolvement ( $r=.66^{32}$ ), korrelieren jedoch nur mässig mit dem Selbstbewusstsein ( $r=.27$ ) (vgl. a.a.O., S. 80).

In einer anderen Analyse untersuchte Fend den Einfluss der pädagogischen Haltungen der Lehrpersonen auf die Entwicklung der Schülerschaft. Die pädagogischen Haltungen der Lehrperson spiegelten sich unübersehbar in der Wahrnehmung der Schülerschaft: Ein negatives pädagogisches Weltbild der Lehrperson, in dem Kontrolle und Druck, Autorität und Distanz im Mittelpunkt stehen, korrelierte stark negativ mit der wahrgenommenen personalen Wertschätzung der SchülerInnen ( $r=-.63$ )<sup>33</sup>. Auch auf die Persönlichkeit der Schülerschaft konnten Wirkungen festgestellt werden: das pessimistische Menschenbild korreliert deutlich negativ mit dem Selbstbewusstsein, mit dem Schulinvolvement und in der Gesamtschule auch mit der psychischen Gesundheit (Begabungsselbstbild, Leistungsangst und Kontrollbewusstsein) (vgl. a.a.O., S. 293).

In einer Analyse der 1995 in der Schweiz erhobenen Daten, bei denen geschlechtsspezifische Bedingungsfaktoren für das schulische Wohlbefinden untersucht wurden (vgl. Fend & Sandmeier, 2004), stellte er fest, dass das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerschaft für das schulische Wohlbefinden von Jungen und Mädchen etwa gleich wichtig ist (vgl. a.a.O., S. 177).

Maag Merki (2006a) untersuchte in einer Kohorte von 1434 GymnasiastInnen längsschnittlich (10. und 12. Schuljahr), welchen Einfluss schulspezifische Kontextfaktoren, darunter die Lehrpersonen-SchülerInnen-Beziehung und die wahrgenommene soziale Einbindung in die Klasse auf die Entwicklung des Selbstwertes haben. Unter Kontrolle des Ausgangsniveaus des Selbstwertes stellte sie in multiplen linearen Regressionsmodellen fest, dass die soziale

---

<sup>32</sup> Partielle Korrelationskoeffizienten unter Konstanthaltung von Klassengrösse, Beruf des Vaters, % Jungen in der Klasse, Alter, Notendurchschnitt, % Klassenwiederholer bzw. Leistungsstatus in der Gesamtschule

<sup>33</sup> Diese Korrelationen basieren auf sogenannten Schulfiles, d.h. auf Schulebene aggregierte Daten der Deutungsmuster von Lehrpersonen und Wahrnehmungen der Schülerschaft (vgl. Fend, 2001b, S. 291)

Einbindung in die Schulklasse besondere Bedeutung für den Selbstwert hat, die Qualität der Lehrperson-SchülerInnen-Beziehung ist direkt weniger bedeutsam, hat jedoch einen indirekten Einfluss, da sie einen bedeutsamen Zusammenhang zur sozialen Einbindung aufweist (vgl. a.a.O., S. 97).

Diese Analysen haben gezeigt, dass eine positive Beziehung zu den Lehrpersonen durchaus einen günstigen Effekt auf die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hat, jedoch meist einen indirekten. Der Einfluss ist einerseits vermittelt über das Schulinvolvement und die akademische Entwicklung, andererseits über das soziale Klima in der Klasse. Die Gesamtgruppe der Schülerschaft profitiert demnach von positiven Beziehungen zu den Lehrpersonen.

Wie steht es mit den differentiellen Zusammenhängen? Wenn man davon ausgeht, dass eine solche positive Beziehung v.a. für Jugendliche mit Leistungsschwierigkeiten von immenser Bedeutung sein kann, stellt sich die Frage, ob diese auch von dieser Beziehung profitieren können. In Fends Analysen zur Verarbeitung von schulischem Misserfolg findet sich dazu ein interessanter Befund: „Schüler mit schlechten Noten und einer beeinträchtigten Selbstakzeptanz fühlen sich von Lehrern deutlich ausgegrenzt (...).“ (Fend, 1997b, S. 291). Dies deutet darauf hin, dass es Lehrpersonen schwerer fällt, eine gute Beziehung zu belasteten Jugendlichen aufzubauen.

Interessant ist zusätzlich, ob Lehrpersonen neben der möglichen Abfederung von Auswirkungen von Leistungsproblemen auch eine Kompensation für nicht erhaltene Anerkennung in den Kontexten der Familie und der Peergroup sein könnten und diese Aufgabe auch wahrnehmen. Das führt uns zur Frage, wie sich das Verhältnis der drei Beziehungskontexte Familie, Peers und Schule in ihrer Auswirkung auf das Individuum gestaltet.

### *3.3.5 DAS VERHÄLTNIS DER DREI BEZIEHUNGSKONTEXTE*

Da in der vorliegenden Arbeit neben der Ebene der Mikrosysteme auch das Mesosystem, also das Verhältnis zwischen den sozial-emotionalen Beziehungen in den verschiedenen Mikrokontexten, interessiert (vgl. Fragestellung 2b.), soll nun das Verhältnis der drei Beziehungskontexte thematisiert werden: Dabei lassen sich zwei Subfragestellungen formulieren: Wie kovariieren die Beziehungen in den drei Kontexten? Wie wirken diese Beziehungen auf die psychische Gesundheit des Individuums? Kann eine gute Beziehung im einen Kontext die schlechten Beziehungen in einem anderen Kontext abfedern?

#### *3.3.5.1 Kovariation der Beziehungen*

Wie kovariieren die Beziehung zu Eltern, zu Peers und zu Lehrpersonen? Eine hohe Kovariation würde bedeuten, dass die Beziehungen hauptsächlich abhängig sind von den Eigenschaften des untersuchten Individuums; eine tiefe Kovariation würde auf eine stärkere Kontextspezifik der Beziehungen hindeuten (vgl. Van Aken & Asendorpf, 1997, S. 80).

Diese Frage wird v.a. in der Bindungsforschung intensiv analysiert. So konnten Sroufe, Carlson & Shulman (1993) nachweisen, dass Kinder mit sicherer Bindung (gemessen mit 12 – 18 Monaten) im Alter von 11 Jahren besser integriert sind in die Peergroup, bessere Sozialkompetenzen haben als ängstliche Kinder, mehr Zeit in Gruppenaktivitäten verbringen und in einem Feriencamp eher Freundschaften schliessen<sup>34</sup>: „Apparently, the coordination, give-and-take, and arousal modulation required for group functioning was beyond the resources of many of the children with anxious attachment histories“ (a.a.O., S. 331). Offenbar gelang es den sicher gebundenen Kindern ausserdem sehr gut, eine Zweierfreundschaft auch innerhalb von Gruppenaktivitäten aufrechtzuerhalten, ohne sich gegen aussen abgrenzen zu müssen oder bedroht zu sein, wenn der Freund/die Freundin mit anderen spielte. Die ängstlichen Kinder waren überfordert mit der Koordination solch komplexer multipler Beziehungen (a.a.O., S. 332). Es spielt das „wer hat, dem wird gegeben“-Prinzip. Jene, die schlechte Erfahrungen im Elternhaus machen, sind oftmals überfordert mit der Aufgabe, sich in einer Gruppe von Gleichaltrigen zu behaupten: Sie sind schnell eingeschüchtert und gehen nicht davon aus, dass die anderen gute Absichten haben. Sie zeigen Mühe, Autonomie innerhalb der Verbundenheit einer Gruppe aufrechtzuerhalten und können verschiedene Beziehungen schlecht koordinieren (vgl. ebd.).

Wilkinson (2004) untersuchte an drei jugendlichen Stichproben (12 - 20 Jahre) querschnittlich die Kontinuität der Eltern-Kind-Beziehung mit der Beziehung zu den Peers und stellte in allen drei Studien fest, dass die Qualität der Beziehung zu den Eltern einen positiven moderaten Einfluss auf die Qualität der Beziehung zu den Peers hat (.40, .28 und .45) (vgl. a.a.O., S. 491).

Auch andere Autoren unterstützen diese Sichtweise: „Von vorherein gut integrierte Kinder bringen wahrscheinlich schon günstige Voraussetzungen mit und profitieren dann auch noch von der intensiven Sozialerfahrung mit Gleichaltrigen im Hinblick auf ihre weitere Entwicklung“ (Krappmann, 2002, S. 370; vgl. auch Krappmann, 1994; Hartup, 1983).

Einen weiteren Hinweis für die Kontinuität von der Eltern-Kind-Beziehung zur Peerbeziehung findet sich in einer Extremgruppen-Analyse von Fend (1998a), der beliebte SchülerInnen mit „Langzeit-Unbeachteten“ verglich<sup>35</sup>. Er stellte fest, dass die Unbeachteten eine ungünstigere Beziehung zu den Eltern berichten, häufiger Einzelkinder sind und häufiger aus geschiedenen Familien stammen (vgl. a.a.O., S. 297). In einer Extremgruppenanalyse von Jugendlichen mit schlechter (N=333) bzw. guter (N=331) Elternbeziehung bestätigt sich dieses Resultat: Wer eine gute Beziehung mit den Eltern berichtet (mit 13 bzw. mit 15 Jahren) fühlt sich besser von den MitschülerInnen akzeptiert (vgl. a.a.O., S. 346). Allerdings lässt sich dies nicht replizieren mit den objektiven Soziometrie-Indikatoren der sozialen Akzeptanz, was Fend dazu bewegt, die „These der getrennten Welten“ als wahrscheinlicher anzuschauen (a.a.O., S. 347, S. 355).

---

<sup>34</sup> Beobachtungsdaten: Die untersuchten Kinder wurden alle gemeinsam in ein Feriencamp eingeladen und dort intensiv beobachtet.

<sup>35</sup> Operationalisierung über den Sympathiestatus in der Klasse, der mit Soziometrie-Wahlen erhoben wurde. Als „Langzeit-Unbeachtete“ (N=114) gelten SchülerInnen, die in drei Jahren (7.-9. Schulstufe) überhaupt keine Sympathiewahlen erhalten haben, „Beliebte“ (N=292) haben 16 und mehr Wahlen erhalten.

Van Aken & Asendorpf (1997) schliessen aufgrund einer Querschnittanalyse mit 139 12jährigen Jugendlichen ebenfalls, dass die Kontinuität eher gering ist zwischen den Beziehungen in den verschiedenen Kontexten. So fanden sie keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Beziehung zu den Eltern und den Beziehungen zu den Peers (schulische und ausser schulische Gleichaltrige getrennt) (vgl. a.a.O. S. 86).

Youniss (1982) erwartet ebenfalls eher wenig Synergien zwischen den beiden Beziehungen, da die in der Familie erworbenen Kompetenzen nur zum Teil helfen, sich in der Peer group zu integrieren. Die soziale Situation unter Gleichen erfordert aus seiner Sicht andere Fähigkeiten als die Beziehung zu Erwachsenen.

Die *Kontinuitätsthese* wird demnach nicht durchgängig bestätigt.

Was lässt sich für eine Kovariation zwischen der Eltern-Kind-Beziehung und der Lehrer-Schüler-Beziehung erwarten? Hier lässt sich ähnlich argumentieren. Schon Bowlby (1975) und Ainsworth (1989) gingen davon aus, dass die in der Familie entwickelten Bindungsmuster auch auf Personen ausserhalb der Familie übertragen werden. Allerdings ist aufgrund des hohen Instrumentalisierungsgrades der Lehrer-Schüler-Beziehung davon auszugehen, dass diese emotionalen Aspekte eine weniger grosse Rolle spielen. Es ist deshalb zu erwarten, dass diese Kovariation geringer ausfällt als zwischen der Eltern-Beziehung und den Peer-Beziehungen. Empirische Forschung zu dieser Kovariation scheint zum jetzigen Zeitpunkt noch keine vorhanden zu sein.

Und wie sieht die Kovariation zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und den Beziehungen zu den MitschülerInnen aus? Die soziale Dynamik in Schulklassen und deren Zusammenhang mit dem Verhalten der Lehrpersonen wird im deutschsprachigen Raum eher selten erforscht. Fend (2006) liefert einen Überblick über mögliche Forschungsthemen und einige ausgewählte Befunde aus eigenen Studien. Interessant ist dabei der Befund zum Zusammenhang von Lehrpersonenverhalten und dem Klassenklima: Sind die Lehrpersonen engagiert und schülerfreundlich, so sind die SchülerInnen enger miteinander verbunden und berichten positivere Beziehungen untereinander (vgl. a.a.O., S. 75). Es lässt sich also eine Kovariation erwarten.

### 3.3.5.2 Verhältnis der Beziehungen in ihrer Wirkung auf das Individuum

Neben der Frage, wie sich die drei Beziehungen im Leben eines Jugendlichen gegenseitig beeinflussen, ist von grossem Interesse, wie sie auf das Individuum wirken. Es sind grundsätzlich zwei Wirkungsweisen denkbar: 1. Die Beziehungen wirken unabhängig voneinander auf das Individuum (ADDITION), 2. die Wirkung der einzelnen Beziehungen sind abhängig davon, welche Erfahrungen das Individuum in den anderen Beziehungen macht (INTERAKTION). Im zweiten Fall wirken die Beziehungen nicht nur additiv auf das Individuum, sondern variieren, je nach der Ausprägung der anderen Beziehungen.

Es gibt wenige Studien, welche das simultane Zusammenspiel verschiedener sozialer Beziehungen in ihrer Auswirkung auf das Individuum analysieren. Der grösste Teil der Forschung konzentriert sich auf die Analyse von einzelnen Beziehungen, z.B. zur Mutter, zum

Vater, zu den Geschwistern oder zu den Peers (vgl. Van Aken & Asendorpf, 1997, S. 80). Noch rarer sind Studien, die das Zusammenspiel längsschnittlich untersuchen.

Wenn verschiedene Kontexte zusammen analysiert werden, dann meist Familie und Peergroup. Studien zu Kompensationsmechanismen zwischen Elternhaus und Schule in Bezug auf die psychische Gesundheit gibt es meines Wissens keine.

In der oben erwähnten Studie von Van Aken & Asendorpf (1997) wurde der Einfluss von verschiedenen für das Individuum relevanten Beziehungen auf den Selbstwert der 12jährigen Befragten querschnittlich in einem person-orientierten Ansatz untersucht. Die Beziehungen wurden über eine *social support scale* erhoben, welche die Dimensionen Verlässlichkeit, Intimität und instrumentelle Hilfe enthält. Der Selbstwert wurde gemessen mit der deutschen Version von Harters *Self-Perception-Profile*.

Als erstes schätzten sie die Korrelationen zwischen dem wahrgenommenen Support und dem Selbstwert. Diese waren für die Eltern ( $r=.32$  für die Mutter,  $r=.38$  für den Vater) und die Klassenkameraden ( $r=.23$ ) signifikant, für die ausserschulischen Peers, die Geschwister, die Grosseltern und andere Erwachsene nicht<sup>36</sup> (vgl. a.a.O., S. 87).

Mittels Mediansplit wurden die Jugendlichen für jeden Beziehungskontext in zwei Gruppen geteilt, um der Frage nachzugehen, ob hoher Support in einem Kontext für tiefen Support in einem anderen Kontext kompensieren kann (abhängige Variable: Selbstwert). Es zeigte sich dabei, dass fehlende Unterstützung von einem Elternteil nur durch die Unterstützung des anderen Elternteils kompensiert werden kann – kein anderer Beziehungskontext sonst kann hier abfedernd wirken (vgl. a.a.O., S. 89).

Der fehlende Support von Klassen-Peers kann weder durch unterstützende Eltern, noch durch unterstützende Geschwister oder ausserschulischen Peers kompensiert werden: Diese Jugendlichen haben in jedem Fall einen verminderten Selbstwert (vgl. ebd.)

Gauze, Bukowski, Aquan-Assee & Sippola (1996) überprüften in einer short-term-Längsschnittstudie (zwei Befragungen im Abstand von 9 Monaten) ebenfalls die Kompensationsthese an 10 - 11 jährigen Kindern, jedoch nur für die beiden Entwicklungskontexte Familie und Peergroup in ihrem Einfluss auf die sozialen Kompetenzen und den Selbstwert. Ihre Hypothese lautete, dass der Einfluss eines bestimmten Beziehungskontextes auf die individuelle Entwicklung des Individuums von den Erfahrungen in anderen Beziehungskontexten abhängig ist.

Für den Kontext Peergroup erhoben sie einerseits beidseitige soziometrische Nennung als bester Freund/beste Freundin und die Qualität der Freundschaft mit vier Dimensionen (Kameradschaft, Hilfe/Unterstützung, Sicherheit, Nähe). Für den Kontext Familie erhoben sie zwei Dimensionen: *Family Adaptability*, welche die Fähigkeit des Familiensystems misst, sich

---

<sup>36</sup> Es wurde jeweils der Zusammenhang für jenes Mitglied der verschiedenen Kontexte gerechnet, für das die/der Befragte den höchsten Support-Score angegeben hatte.



veränderten Situationen anzupassen (vgl. a.a.O., S. 2202) und *Family Cohesion*, die sich auf die emotionale Bindung und den Grad der individuellen Autonomie bezieht (also eine gewisse Parallele zum Konstrukt des *Authoritative Parenting* aufweist). Als abhängige Variablen wurden die selbst eingeschätzte soziale Kompetenz und der Selbstwert gemessen mit der *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982).

Die Hypothesen wurden mittels Interaktionstermen in Regressionsanalysen getestet.

Interessanterweise wurden die Haupteffekte von Familienadaptivität und -kohäsion nicht signifikant, weder für die sozialen Kompetenzen noch für den Selbstwert<sup>37</sup>. Die Freundschaftsvariablen zeigten hingegen einen signifikanten positiven Haupteffekt für beide abhängigen Variablen.

Sieben der acht Zweiweg-Interaktionen zwischen den Freundschaftsvariablen und den Familienvariablen wurden ebenfalls signifikant (vgl. a.a.O., S.2207), womit die These bestätigt wurde, dass der Einfluss des einen Beziehungskontextes variiert, je nach der Ausprägung des anderen Kontextes. Wie diese Interaktion konkret aussieht beschreiben die Autoren folgendermassen: 1. Der Zusammenhang zwischen Freundschaftswerten und den Outcome-Variablen ist generell stärker für Kinder, welche aus Familien mit tiefen Adaptivitäts- und Kohäsionswerten stammen – d.h. der negative Effekt einer belasteten Familienbeziehung *kann* durch gute Peerbeziehungen kompensiert werden. Mit Betonung auf *kann*, denn hat der Jugendliche keine positiven Peerbeziehungen, schlägt sich dies sehr stark negativ auf seinen Selbstwert und seine sozialen Kompetenzen nieder. Der Kompensationseffekt funktioniert auch umgekehrt: 2. Die Familienvariablen zeigen einen stärkeren Zusammenhang mit Selbstwert und sozialen Ressourcen bei Kindern ohne gute/n Freund/Freundin, bzw. tiefer Freundschaftsqualität (vgl. a.a.O., S. 2213). Die Autoren schliessen daraus, dass auf beide Seiten Kompensationseffekte feststellbar sind. Interessanterweise sind die Effekte auf die sozialen Kompetenzen höher als auf den Selbstwert (a.a.O., S. 2214).

Abschliessend stellten die Autoren fest: „These findings suggest that, whereas friendships may be a ‚luxury‘ for children from ‚healthy‘ families, they may be critically important for the promotion of adjustment in children from less optimal family environments. In parallel to this process, it appears also that the family can moderate the link between problems in the friendship domain and children’s feelings of well-being” (a.a.O., S. 2215).

Eine Studie, die im schulischen Kontext die Schüler-Schüler-Beziehungen und die Lehrer-Schüler-Beziehungen in ihrer Auswirkung auf psychosoziale Merkmale thematisiert, ist jene von Horstkemper (1991). Sie untersucht geschlechtsspezifische Modifikationen von schulischer Sozialisation auf das Selbstvertrauen (mit den Dimensionen Selbstwertgefühl, negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, Angst in Leistungssituationen). Mit Pfadanalysen prüfte sie an Querschnittsdaten den Einfluss von Schüler-Schüler-Beziehungen und Lehrer-Schüler-Beziehungen auf das Selbstvertrauen (daneben ging die Leistungsposition ins Modell ein). Sie stellte dabei fest, dass die Einflusststrukturen von Jungen und Mädchen sich in der 7.

---

<sup>37</sup> Das Geschlecht wurde in allen Analysen kontrolliert.

Schulstufe deutlich voneinander unterscheiden: Während für die Jungen die Beziehung zu den Mitschülern zentrale Bedeutung hat (totaler kausaler Effekt: .39), gefolgt von der Beziehung zur Lehrperson<sup>38</sup> (-.30) und dem Notendurchschnitt (.19), zeigt sich bei den Mädchen, dass der wichtigste Faktor der schulische Leistungserfolg ist (.37), gefolgt von der Beziehung zur Lehrperson (-.35) und der Schüler-Schüler-Beziehung (.18) (vgl. a.a.O., S. 198). Diese Unterschiede finden sich in der 9. Schulstufe nicht mehr – bei den Jungen findet vom 7. ins 9. Schuljahr eine Bedeutungsverlagerung statt, so dass nun auch die Zensuren das grösste Gewicht haben. Immer noch findet sich jedoch ein deutlicher Unterschied in der Relevanz der Peers zwischen den beiden Geschlechtern. Als Fazit schliesst Horstkemper: „Während als Quelle des Selbstvertrauens bei den Jungen die befriedigende Interaktion mit gleichberechtigten Partnern von besonderer Wichtigkeit ist, erreichen die Mädchen ein positives Ergebnis vor allen Dingen dann, wenn sie von den Vertretern der Institution für die Erfüllung der an sie herangetragenen Erwartungen ‚belohnt‘ werden.“ (a.a.O., S. 205).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Befunde zum Verhältnis verschiedener Beziehungen in unterschiedlichen Entwicklungskontexten des Jugendalters sehr divergent sind.

Es gibt Hinweise darauf, dass zwischen den drei Beziehungen eine gewisse Kontinuität besteht, d.h. dass die Beziehung zu den Eltern die Grundlage ist dafür, wie ein Individuum weitere Beziehungen in seinem Leben (z.B. zu Peers und Lehrpersonen) eingehen kann. Alle drei Beziehungen scheinen einen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung zu haben (Haupteffekte), wobei eine geschlechtsspezifische Tendenz in der Wichtigkeit der Beziehungen bestehen könnte: Während für die psychische Gesundheit der Jungen die Peerbeziehung am wichtigsten ist, orientieren sich die Mädchen stärker an den Erwachsenen.

Kompensation über die Kontexte hinweg scheint möglich zu sein, wenn man variablenorientiert argumentiert. Mit dem personenzentrierten, typologischen Zugang jedoch kommt man zum Schluss, dass fehlender Eltern- oder Peersupport nicht kompensiert werden kann.

Die geplanten Analysen in der vorliegenden Arbeit werden meines Wissens die ersten sein, die die Frage der Kompensation zwischen drei verschiedenen Beziehungen in ihrer Wirkung auf die psychische Gesundheit des Individuums analysiert.

---

<sup>38</sup> Negativ gepolt

### 3.4 ZUSAMMENFASSUNG UND HYPOTHESEN

In diesem Kapitel wurde von der übergeordneten Fragestellung bearbeitet, welche Erfahrungen im Jugendalter die Entwicklung von Ich-Stärke und psychischer Gesundheit fördern. Ausgehend vom klassischen Interaktionsmodell der menschlichen Entwicklung, das annimmt, dass sowohl zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, als auch zwischen den Kontexten, in denen es sich bewegt, Interaktionen bestehen, wurde danach gefragt, was entwicklungsrelevante Umweltfaktoren sind. Nach Fend sind drei Merkmale kontextübergreifend entwicklungsförderlich: ein hoher kognitiver Anregungsgehalt, individuelle Freiheitsspielräume und gute sozial-emotionale Beziehungen, die von Akzeptanz geprägt sind. Die Tatsache, dass soziale Beziehungen von elementarer Bedeutung für die Selbstwerdung und die psychosoziale Entwicklung sind, führte zur Präzisierung der übergeordneten Fragestellung.

Zuerst wurden die Unterschiede der Beziehungen in Familie, Peergroup und Schule aufgrund struktureller Merkmale dieser drei Kontexte aufgezeigt. Die Eltern-Kind-Beziehung ist zumindest in den ersten zehn Lebensjahren die wichtigste Beziehung und die Grundlage für alle weiteren Beziehungen. Ihr zentralstes Merkmal im Jugendalter ist die Balance zwischen Nähe und Distanz. Die Beziehung zu Gleichaltrigen hebt sich durch die symmetrische Struktur von den beiden anderen Beziehungen ab. Durch die Gleichheit und die Kündbarkeit dieser Beziehung ist das Kernproblem die soziale Randständigkeit. Die Beziehung zu den Lehrpersonen ist hoch organisiert und dreht sich im Kern um die Themen Leistung, Disziplin und Ordnung.

Nach der Bindungstheorie werden die Beziehungserfahrungen mit den Eltern zu generalisierten Erwartungen an Beziehungen allgemein (sog. innere Arbeitsmodelle), die die weiteren Interaktionen auch über den familiären Kontext hinaus beeinflussen. Empirisch lässt sich diese Kontinuität jedoch nicht durchgehend bestätigen.

Dies führt zu Hypothese 4:

**Hypothese 4: Eine positive Beziehung zu den Eltern führt zu positiven Beziehungen in anderen Entwicklungskontexten (Kontinuität).**

Anschliessend wurden für die drei Kontexte der aktuelle Forschungsstand aufgearbeitet und aufgezeigt, in welchen Theorien Beziehungen in ihren Auswirkungen auf die psychische Gesundheit des Individuums reflektiert werden und welche empirischen Studien bestehen zu dieser Thematik.

Im familiären Kontext stellt sich ein autoritativer Erziehungsstil, der durch eine warme sozial-emotionale Beziehung, Regeln und Autonomie gekennzeichnet ist, als am günstigsten für eine gelingende Entwicklung heraus. Die Kombination einer akzeptierenden und unterstützenden Beziehung und einer zwischen Kontrolle und Autonomie ausbalancierten Erziehung fördert die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen, die langfristig die Lebensbewältigung begünstigen. Die Auswirkung der sozial-emotionalen Beziehung auf die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen lässt sich empirisch durchgehend bestätigen: Kurz- und langfristig wirkt sich eine stabile, emotional warme Eltern-Kind-Beziehung eindeutig positiv auf die Entwicklung von psychischer Gesundheit aus.

Die Beziehung zu den Gleichaltrigen wirkt v.a. durch den Fakt, dass sie symmetrisch ist, auf die Entwicklung bestimmter Eigenschaften, speziell im sozialen Bereich (soziale Wahrnehmungen, soziale Motivationen und soziale Kompetenzen). Die Kündbarkeit dieser Beziehung führt zur besonderen Relevanz dieser Beziehung für das Selbstbild des Jugendlichen: Anerkennung durch Peers zu erhalten, ist nicht selbstverständlich und muss „verdient“ werden – sie ist deshalb besonders wertvoll. Diese Tatsache birgt jedoch auch eine grosse Gefahr, wenn man in diesem Bereich nicht reüssieren kann. Im Peerkontext können zwei Arten von Beziehungen unterschieden werden: die allgemeine soziale Integration in die Peergruppe und dyadische Freundschaften.

Empirisch wird konsistent festgestellt, dass Jugendliche, die gut integriert sind und Freunde haben, in keinem Fall schlechter dastehen als Jugendliche, die in dieser Dimension benachteiligt sind. Andererseits lässt sich nicht nachweisen, dass vernachlässigte Jugendliche mehr gefährdet sind als durchschnittlich integrierte Gleichaltrige. Nur ein Teil der Jugendlichen, die negative Peerbeziehungen erleben, haben später Schwierigkeiten in der Lebensbewältigung oder über die Adoleszenz hinaus psychische Fehlanpassungen.

Das zentrale Element in der Beziehung zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen ist die Leistung. Diese Beziehung weist von den untersuchten drei sozial-emotionalen Beziehungen den höchsten Formalisierungsgrad auf. Emotionale Wärme kann hier gefasst werden als Vertrauen im Sinne der Zuversicht, dass die Lehrperson einem wohlgesonnen ist. Man geht davon aus, dass dieses emotionale Klima einen moderierenden Einfluss auf die Verarbeitung von schulischem Erfolg bzw. Misserfolg hat. So kann das Verhalten von Lehrpersonen die Wirkung von schlechten Leistungen auf das Befinden des Schülers oder der Schülerin abfedern oder verstärken. Die direkte Wirkung dieser Beziehung auf die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen wurde bis anhin kaum reflektiert.

Ganz allgemein ist davon auszugehen, dass die in den drei Kontexten erfahrenen Beziehungen sich kurz- und langfristig auf die Ich-Stärke auswirken (Hypothese 5):

**Hypothese 5: Die subjektiv wahrgenommenen Beziehungen in den drei zentralen Entwicklungskontexten (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken sich kurz- und langfristig auf die Ich-Stärke aus.**

Neben der Frage, wie sich die drei Beziehungskontexte einzeln auf das Individuum auswirken, ist es von grossem Interesse zu reflektieren und zu untersuchen, wie die drei Beziehungen zusammenwirken. Es wird allgemein davon ausgegangen, dass die Beziehungen nicht unabhängig voneinander wirken, sondern die Wirkung des einzelnen Kontextes abhängig davon ist, welche Erfahrungen das Individuum in den anderen Kontexten macht. Es gibt bisher wenige Studien, welche das simultane Zusammenspiel verschiedener sozialer Beziehungen in ihrer Auswirkung auf das Individuum analysieren. Wenn verschiedene Kontexte zusammen analysiert werden, dann meist Familie und Peergroup. Aufgrund von empirischen Befunden kann davon ausgegangen werden, dass eine Kompensation von belasteten Beziehungen über Kontexte hinweg möglich ist.

Dies führt zu Hypothese 6:

Hypothese 6: Die drei Entwicklungskontexte (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken kurzfristig nicht separat, sondern interagierend auf die Ich-Stärke im Jugendalter.

Wenn man die langfristige Wirkung betrachtet, stellt sich die Frage, über welche Prozesse sich die im Jugendalter erfahrenen Beziehungen bis ins Erwachsenenalter auswirken. Aufgrund der interaktiven und holistischen Entwicklungstheorien ist davon auszugehen, dass die im Jugendalter entwickelte Ich-Stärke die Voraussetzung ist für Bewältigungsprozesse im weiteren Lebensverlauf. Das heisst, Personen mit einer hohen Ich-Stärke haben die besseren Voraussetzungen für die Lebensbewältigung, was zu einer Stabilisierung auf hohem Niveau führt. Umgekehrt haben Personen, denen es nicht gelingt, eine hohe Ich-Stärke aufzubauen im Jugendalter, schlechtere Voraussetzungen, um die Herausforderungen des Lebens zu bewältigen, was zu einer Stabilisierung auf tiefem Niveau führt. Ausformuliert ist dies Hypothese 7:

Hypothese 7: Der Effekt der Entwicklungskontexte im Jugendalter auf die Ich-Stärke im Erwachsenenalter wird vermittelt über die Ich-Stärke und weitere Kompetenzen im Jugendalter (Kreisprozess).

## 4 HYPOTHESEN UND AUSWERTUNGSPLAN

Nachfolgend sind die oben formulierten Hypothesen nochmals aufgelistet (ohne detaillierte Herleitung, die in Kapitel 2 und 3 nachgelesen werden können) und dargestellt, mit welchen Methoden diese geprüft werden.

Der erste Teil der Analysen widmet sich dem Konstrukt der Ich-Stärke und seinem Zusammenhang mit verwandten Konstrukten. Folgende konzeptuellen Hypothesen werden überprüft:

Hypothese 1: Die Indikatoren für Wohlbefinden (gesundheitliches Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit) korrelieren positiv mit Ich-Stärke.

Hypothese 2: Depression korreliert negativ mit Ich-Stärke und Wohlbefinden.

Hypothese 3: Personen, welche die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters (spezifisch die normativen Übergänge dieser Lebensspanne) bewältigt haben, verfügen über eine höhere Ich-Stärke.

Für die Analyse von Hypothesen 1 und 2 werden bivariate Korrelationen berechnet<sup>39</sup>. Für die Prüfung von Hypothese 3 wird zuerst deskriptiv dargestellt, wie viele Personen welche normativen Übergänge noch nicht bewältigt haben und danach mittels univariater Varianzanalyse geprüft, ob sie sich signifikant bezüglich der Ich-Stärke unterscheiden von jenen Personen, die die Übergänge absolviert haben.

Anschliessend an diese Analysen wird die Entwicklung der Ich-Stärke im Jugendalter und im Übergang ins Erwachsenenalter ausführlich deskriptiv beschrieben, wobei die Analysen für die Geschlechter getrennt vorgenommen werden. Zuerst wird die *Niveau-Stabilität* im Jugendalter analysiert mittels univariater Varianzanalyse mit Messwiederholung, danach wird die *relative Stabilität* für Jugend- und Erwachsenenalter berechnet mit Korrelationsanalysen und Strukturgleichungsanalysen<sup>40</sup>. Die Beschreibung der *differentiellen Stabilität* vom Jugend- ins Erwachsenenalter erfolgt mittels Kreuztabellen.

Im zweiten Teil der Analysen geht es einerseits um die Frage, wie die Beziehungen in den Beziehungskontexten des Jugendalters zusammenhängen und wie sie sich kurz- und langfristig auf die Ich-Stärke des Individuums auswirken. Folgende, allgemein formulierten Hypothesen leiten die Auswertungen:

Hypothese 4: Eine positive Beziehung zu den Eltern führt zu positiven Beziehungen in anderen Entwicklungskontexten (Kontinuität).

---

<sup>39</sup> Angewendete Software: SPSS 12.0

<sup>40</sup> Angewendete Software: AMOS 5.0

Hypothese 5: Die subjektiv wahrgenommenen Beziehungen in den drei zentralen Entwicklungskontexten (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken sich kurz- und langfristig auf die Ich-Stärke aus.

Hypothese 6: Die drei Entwicklungskontexte (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken kurzfristig nicht separat, sondern interagierend auf die Ich-Stärke im Jugendalter.

Hypothese 7: Der Effekt der Entwicklungskontexte im Jugendalter auf die Ich-Stärke im Erwachsenenalter wird vermittelt über die Ich-Stärke und weitere Kompetenzen im Jugendalter (Kreisprozess).

Um diese allgemein formulierten Hypothesen zu prüfen, werden zwei komplementäre Ansätze der Datenanalyse zur Anwendung kommen:

Als erstes werden die oben formulierten Hypothesen mit *variablenorientierten Verfahren* (Regressionsanalyse und Strukturgleichungsmodelle) geprüft. Die Frage der Auswirkungen von Erziehungsumwelten auf verschiedene Aspekte individuellen Funktionierens wird traditionellerweise variablenzentriert analysiert (vgl. Magnusson, 1998, S. 44). Dieses Verfahren studiert die Gesetzmässigkeit von Strukturen und Prozessen der Entwicklung in Form von statistischen Relationen zwischen Variablen und greift meistens auf die Annahme des linearen Modells zurück (vgl. ebd., S. 45).

Dieser Ansatz in der sozialwissenschaftlichen Forschung weit verbreitet, hat aber einige Nachteile: Er geht davon aus, dass die Beziehungen zwischen den Variablen für alle Individuen gleich sind und kann deshalb differentielle Zusammenhänge nur schwer entdecken (vgl. ebd., S. 46). Zweitens wird die Wirkung der einzelnen Faktoren meist isoliert voneinander geschätzt, d.h. die statistischen Modelle gehen davon aus, dass der individuelle Wert auf einer quantitativen Dimension seine Bedeutung erhält von seiner Position auf dieser Dimension im Vergleich zu den anderen individuellen Positionen auf derselben Dimension (vgl. ebd.). Dies widerspricht der theoretischen Annahme der interaktiven Zusammenhänge zwischen verschiedenen relevanten Kontext- und Individuumsmerkmalen (vgl. Kapitel 3.1). Ausgehend von diesen interaktiven Entwicklungstheorien ist es nicht der Unterschied auf einer Dimension, die Individuen charakterisieren, sondern die spezifische Konstellation von Positionen auf verschiedenen latenten Dimensionen (vgl. Magnusson, 1998, S. 46). Solche Interaktionen können zwar bis zu einem bestimmten Punkt mit Regressions- und Strukturgleichungsanalysen analysiert werden, die Möglichkeiten sind jedoch beschränkt (vgl. ebd., S. 50). Drittens gehen variablenzentrierte, auf dem linearen Modell beruhende Verfahren davon aus, dass der Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen linear ist, was oftmals eine schlechte Annäherung an die realen Zusammenhänge ist (vgl. Bergman, 2000, S. 138).

Um diese Limitationen und damit die Gefahr von begrenzten Aussagen zu vermeiden, sollte der variablenzentrierte Ansatz mit personorientierten Methoden ergänzt werden (vgl. Magnusson & Bergman, 1988, S. 49). Diese Verfahren untersuchen individuelle Differenzen in Form von Konstellationen verschiedener relevanter Faktoren (vgl. Magnusson, 1998, S. 52) und stellen die Person ins Zentrum: „The characteristic feature of a person approach is that the specific problem under

consideration is formulated in person terms and is operationalized and studied empirically in terms of patterns of values for variables that are relevant vor the problem under consideration.“ (Magnusson & Stattin, 1998, S. 736). Die zentrale Aufgabe in diesem Ansatz ist es, distinkte Konfigurationen von relevanten Faktoren zu finden, die das Funktionieren und die Entwicklung jedes Individuums charakterisieren (vgl. Magnusson, 1998, S. 52). Solche Typologien können mit verschiedenen statistischen Verfahren gefunden werden, u.a. mit der Clusteranalyse (vgl. Bergman & El-Khoury, 2001). Theoretisch lassen sich Typologien auf Personenebene, auf Umweltebene oder als Kombination Person-Umwelt bilden (vgl. Magnusson & Stattin, 1998, S. 736f.). In der vorliegenden Arbeit werden typische Konstellationen von Beziehungen im Jugendalter gesucht, d.h. Personengruppen, die ähnliche Erfahrungen im Jugendalter gemacht haben bezüglich ihrer Beziehungen zu Eltern, MitschülerInnen und Lehrpersonen. Für die Analyse von Beziehungen und die Frage der Kompensation über mehrere Beziehungen hinweg, ist der personzentrierte Ansatz besonders wertvoll (vgl. Scholte, van Lieshout & Van Aken, 2001).

Die beiden Vorgehensweisen sollen sich gegenseitig ergänzen: „In sum, the two approaches are complementary. (...) The ultimate criterion of the usefulness of one or the other approach is not ist ability to provide strong predictions in statistical analysis, but the extent to which it contributes to understanding the structures and processes being studied.“ (Magnusson & Stattin, 1998, S. 736).



## 5 METHODE

### 5.1 DATENGRUNDLAGE: DIE LIFE-STUDIE

Die Life-Studie<sup>41</sup> bildet die Fortsetzung des Konstanzer Jugendlängsschnittes<sup>42</sup>, der nach neunzehn Jahren wieder aufgenommen wurde.

Im Jugendlängsschnitt wurden von 1979 bis 1983 jährlich etwa 2.000 Kinder und Jugendliche aus der Stadt Frankfurt und aus zwei ländlichen Regionen im Bundesland Hessen (Kreis Bergstrasse und Odenwald) in fünf Wellen befragt. Die Jugendlichen waren während der ersten Erhebungswelle in der 6. Schulstufe (Alter 12 Jahre) und in der letzten Erhebungswelle in der 10. Schulstufe oder im Falle der HauptschülerInnen im ersten Berufsjahr (Alter 16 Jahre). Neben der Befragung der Jugendlichen wurden zwei grosse Elternuntersuchungen, drei Erhebungen bei Lehrkräften und mehrere qualitative Studien durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich gegen 3.000 Schüler und Schülerinnen aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien an mindestens einer der fünf Erhebungen. 851 Jugendliche nahmen zu allen fünf Messzeitpunkten teil.

Die Daten des Jugendlängsschnittes umfassen ein detailliertes Indikatorensystem zu den Sozialisationsbedingungen und Erziehungserfahrungen im damaligen schulischen Umfeld, im Elternhaus und in der Gleichaltrigengruppe der Heranwachsenden. Darüber hinaus liegen ausführliche Informationen zum Leistungsverhalten, zur Bildungsorientierung, zur sozialen Einbettung, zum psychischen Wohlbefinden und zu intra- und interpersonalen Kompetenzen und Motivationen der Jugendlichen vor<sup>43</sup>.

Neunzehn Jahre nach der letzten Erhebung der Jugendstudie fand 2002 die *Follow-Up*-Wiederbefragung der mittlerweile 35jährigen ehemaligen Jugendlichen statt (vgl. Abbildung 4). Eines der erklärten Ziele der Life-Studie ist es, im Jugendalter nach den Antezedensbedingungen für eine gelingende bzw. belastete Lebensbewältigung im frühen Erwachsenenalter zu suchen.

Die Erhebung wurde im Frühling/Sommer 2002 in Form einer postalischen Befragung mit einem standardisierten Fragebogen von der Universität Konstanz aus durchgeführt. Zur Vorbereitung wurden im Jahre 2001 *zwei Pretests*, ein standardisierter in Deutschland und ein kognitiver in der Schweiz, durchgeführt. Dank einer genauen zeitlichen Terminierung, einer

---

<sup>41</sup> „Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter (Life). Die Bedeutung von Erziehungserfahrungen und Entwicklungsprozessen für die Lebensbewältigung“. Ein Gemeinschaftsprojekt der Universität Zürich und Konstanz, gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds und der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Autoren: Helmut Fend, Werner Georg, Fred Berger, Urs Grob und Wolfgang Lauterbach.

<sup>42</sup> Konstanzer Jugendlängsschnittstudie „Entwicklung im Jugendalter“. Durchführung im Sonderforschungsbereich 23 der Universität Konstanz unter der Leitung von Helmut Fend. Finanzielle Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft von 1976 bis 1988.

<sup>43</sup> Die Ergebnisse der Jugendstudie wurden in mehreren Artikeln und Monografien veröffentlicht, speziell in Fend (1990b, 1991, 1994, 1997a, 1998a).

*Incentive*vergabe, einer schriftlichen und einer telefonischen Nachfassaktion konnte ein Rücklauf von über 80 Prozent erreicht werden (vgl. Berger, Grob, Fend & Lauterbach, 2005).

Die Wiederbefragung wurde in Kooperation zwischen dem Fachbereich für Pädagogische Psychologie I an der Universität Zürich und dem Fachbereich Geschichte und Soziologie an der Universität Konstanz durchgeführt. Gefördert wurde das Projekt vom Schweizer Nationalfonds und der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

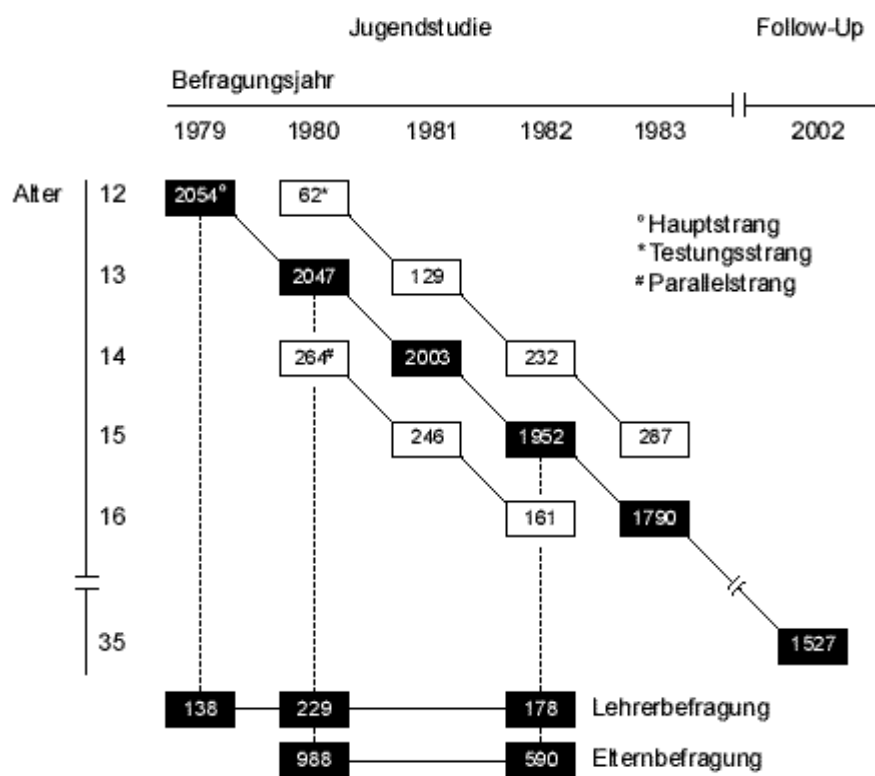


Abbildung 4: Untersuchungsdesign der Life-Studie

## 5.2 PANELMORTALITÄT – AUSFALL IN DER LIFE-STUDIE

Groves spricht im Zusammenhang mit Stichprobenausfällen von *errors of nonobservation* (Groves, 1989, S. 11), die sich zusammensetzen aus *coverage-error*, *nonresponse-error* und *sampling-error* (vgl. ebd.). Der *coverage-error* entsteht, wenn bestimmte Personen zwar Teil der Zielpopulation wären, aber nicht in der Auswahlpopulation repräsentiert sind, d.h. sie haben keine Auswahlchance aufgrund verschiedener Ursachen wie fehlendem Telefonanschluss, Fehlen einer aktuellen Adresse der Person etc. (vgl. Költringer, 1993, S. 110). Der *nonresponse-error* wird durch drei Faktoren bestimmt: die Erreichbarkeit, die Kooperationswilligkeit und die Interviewfähigkeit der Versuchsperson (vgl. a.a.O., S. 119). *sampling-errors* entstehen aufgrund des Umstandes, dass die Statistik nur auf der Basis von einem Teil der Population gerechnet

wird. Je mehr sich verschiedene Teilpopulationen in einem interessierenden Merkmal unterscheiden, desto mehr können die gemessenen Werte aufgrund der gewählten Stichprobe/Teilpopulation schwanken (vgl. Groves, 1989, S. 11).

Längsschnittstudien haben v.a. mit dem *coverage-error* und dem *nonresponse-error* zu kämpfen. Massnahmen, um den *nonresponse-error* möglichst klein zu halten, wurden in der Life-Studie extensiv betrieben (Incentives, Erinnerungsschreiben und telefonische Nachfassaktionen). Der *coverage-error* allerdings ist, trotz einer langen Periode der Adressrecherche, noch relativ gross (1055 Adressen, bzw. 36.2% der Grundgesamtheit). Für Personen, die fünfmal an der Jugendstudie teilgenommen haben (so genannte „Fünflinge“), sieht die Bilanz positiver aus: 851 Personen haben an allen fünf Wellen im Jugendalter teilgenommen und 575 haben sich 2002 wieder befragen lassen. Das sind 67.58% der Grundgesamtheit der „Fünflinge“ und 37.66% der wieder befragten Personen.

Der *coverage-error* ist eine Funktion der Grösse der nicht erfassten Population und dem Ausmass, in dem sich die gefundenen Personen von den nicht gefundenen Personen unterscheiden: Der *coverage-error* kann trotz einer grossen Anzahl von nicht erfassten Elementen relativ klein bleiben, wenn sich diese nicht zu sehr von den erfassten Elementen unterscheiden. Auf der anderen Seite kann eine kleine nicht erfasste Population zu grossen Verzerrungen führen, wenn sie sich in den interessierenden Dimensionen von der erfassten Stichprobe stark unterscheidet (vgl. Groves, 1989, S. 85). Meistens haben die Forschenden keine Möglichkeit, das Ausmass des *coverage-errors* bezüglich bestimmter Dimensionen zu messen. Lediglich Repräsentativität in Bezug auf ausgewählte soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Alter Wohnort, Konfession können überprüft werden. Bei Längsschnittdaten allerdings stehen weitergehende Informationen aus den vorausgegangenen Wellen zur Verfügung (vgl. Birkelbach, Hellwig, Hemsing & Meulemann, 2000, S. 114). Dieser Vorteil soll in den nachfolgenden Analysen genutzt werden.

**Tabelle 2: Stichprobe der Life-Studie\***

	n	Grund- gesamtheit %
Mind. 1x teilgenommen an der Jugendstudie (Grundgesamtheit)	2892	100.0
Teilnahme Follow-Up 2002	1527	52.8
Gründe für Nichtteilnahme		
➤ Keine gültige Adresse (noncoverage)	1013	35.0
➤ Verweigerung (nonresponse)	305	10.5
➤ Verstorben oder Krank	47	1.6

\* Informationen inkl. Erkenntnisse aus der 100%-Studie, Stand 2004

Die Ausfallanalyse der Life-Studie hat gezeigt, dass unsere Studie nicht von den für Längsschnittstudien üblichen Verzerrungen durch *noncoverage* und Verweigerungen verschont geblieben ist. Bezüglich den soziodemographischen Variablen Nationalität, Region, Schicht und Schulform und bezüglich Indikatoren für eine risikobelastete Entwicklung unterscheiden sich die in der *Follow-up*-Studie befragten Personen von den nicht befragten Personen (vgl.

Sandmeier, 2003). Bei den nicht mehr gefundenen ehemaligen Jugendlichen handelt es sich vermehrt um Personen, die verschiedene mögliche Prädiktoren für belastete Entwicklungen auf sich vereinigen (fremde Nationalität, tiefe soziale Schicht und tiefes Schulniveau, frühes Rauchen, frühe Freiheiten bezüglich des Taschengeldes).

Bezüglich der Ich-Stärke unterscheiden sich die befragten Personen jedoch nicht signifikant von den Personen, die nicht mehr befragt werden konnten (vgl. Tabelle 3).

**Tabelle 3: Ausfallanalyse für Ich-Stärke im Jugendalter**

	N	T(df)	Sig.
Ich-Stärke mit 12	1810	-1.270 (1808)	.204
Ich-Stärke mit 13	2023	-.773 (2021)	.440
Ich-Stärke mit 14	1988	.724 (1986)	.469
Ich-Stärke mit 15	1872	-.368 (1870)	.713
Ich-Stärke mit 16	1533	-.581 (1531)	.562

Wenn man diejenigen Personen, die 2002 nicht befragt werden konnten, differenziert nach dem Grund der Nichtteilnahme (Noncoverage vs. Nonresponse), ergeben sich wenig neue Erkenntnisse, die drei Gruppen unterscheiden sich nicht mit einer Ausnahme: Die Verweigerer (Nonresponse) haben mit 14 eine signifikant höhere Ich-Stärke als jene, die nicht mehr gefunden werden konnten (Noncoverage) (vgl. Tabelle 4). Dieser Unterschied ist jedoch weder in den Jahren zuvor noch in den nachfolgenden Jahren festzustellen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der Ausfall nicht systematisch auf diese Dimension im Jugendalter zurückgeführt werden kann.

**Tabelle 4: Ausfallanalyse für Ich-Stärke im Jugendalter differenziert nach Grund des Ausfalls**

	Teilnahme	Nonresponse	Noncoverage	Sig.
Ich-Stärke mit 12	20.26	20.52	20.41	.520
Ich-Stärke mit 13	20.67	20.93	20.74	.628
Ich-Stärke mit 14	21.02	21.36	20.72	.048
Ich-Stärke mit 15	21.11	21.17	21.26	.858
Ich-Stärke mit 16	20.98	21.00	21.19	.670

In Tabelle 5 ist dargestellt, von wie vielen Personen Daten für das für die Dissertation zentrale Konstrukt der Ich-Stärke in den verschiedenen Wellen vorliegen. Die Grundgesamtheit sind die Daten für die drei Konstrukte Selbstwert, Selbstwirksamkeit und emotionale Stabilität in der Welle 2002 (N=1514).

**Tabelle 5: Daten für Ich-Stärke zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten**

	Daten Ich-Stärke	% der Grund- gesamtheit	Daten 81 - 02	Daten 82 - 02
Follow-Up 2002			665	771
Stichprobe 2002	1514	100%	43.92%	50.92%
Jugendstudie*				
Stichprobe 1981	1107	73.12%		
Stichprobe 1982	1062	70.15%		
Stichprobe 1983	965	63.74%		

### 5.2.1 UMGANG MIT MISSING VALUES

Aufgrund der vorhergehenden Analyse lässt sich festhalten, dass in der LiFE-Studie ein systematischer Ausfall von bestimmten soziodemographischen Gruppen vorliegt. Bezüglich der zentralen abhängigen Variablen der Ich-Stärke im Jugendalter ist die Stichprobe kaum verzerrt.

Man kann fehlende Werte unterscheiden danach, wovon sie abhängig sind. Die übliche Typologie ist dabei *missing completely at random* (MCAR), *missing at random* (MAR) und *missing not at random* (MNAR) (vgl. Schafer & Graham, 2002). Die Typen unterscheiden sich bezüglich der Beziehung, die der Grund des Ausfalls zu den beobachteten/erhobenen und den fehlenden Werten haben. MCAR bedeutet, dass der Ausfall auf der Variable Y weder abhängig ist von den restlichen Variablen im Datensatz, noch von der Ausprägung der Variable Y selbst (z.B. Dateneingabefehler). MAR bedeutet, dass der Ausfall von Y erklärbar ist durch die restlichen erhobenen Variablen (z.B. die schlechtere Auffindbarkeit von Frauen, weil sie den Namen wechseln bei der Hochzeit), d.h. der Prozess, wie es zum Ausfall gekommen ist, ist bekannt. MNAR heisst, dass der Ausfall von Y abhängig ist von der Ausprägung auf dieser vermissten Variable selbst (z.B. dass jemand keine Auskunft gibt über sein Gehalt, weil dieses vergleichsweise sehr hoch oder tief ist). Man kann aufgrund der Ausfallanalyse sagen, dass mindestens MAR besteht, d.h. die nicht mehr befragten Personen unterscheiden sich bezüglich bestimmter Merkmale im Jugendalter von den befragten Personen, der Ausfall ist also teilweise vorhersagbar durch bestimmte Merkmale im Jugendalter.

Die klassischen Verfahren, mit *missings* umzugehen, sind u.a. die Löschung des gesamten Falles, wenn er fehlende Werte aufweist (*listwise deletion*) oder die Verwendung aller vorhandenen Werte eines Falles (*pairwise deletion*). Beide Verfahren werden in jüngster Zeit als unangemessen betrachtet, wenn man von MAR oder MNAR ausgeht (vgl. a.a.O., S. 155). Die *listwise deletion* hat den Nachteil, dass grosse Teile der Daten ungenutzt bleiben, wodurch die Zuverlässigkeit und Teststärke der Analysen reduziert wird, und bei einem nicht zufälligen Ausfall der Personen verzerrte Statistiken resultieren (vgl. Wirtz, 2004, S. 112).

Die *pairwise deletion* nutzt alle verfügbaren Informationen, hat jedoch den Nachteil, dass die Stichprobengrösse je nach Analyse variiert (vgl. a.a.O., S. 113). *State of the art* des Umgangs mit

fehlenden Daten sind zur Zeit zwei Ansätze: die *Maximum-Likelihood-Schätzung* und die *Baysian Multiple Imputation*, welche die fehlenden Werte aufgrund der vorliegenden Informationen ergänzen (vgl. Schafer & Graham, 2002)

In der vorliegenden Arbeit wurde der Umgang mit den fehlenden Werten unterschiedlich gehandhabt. Es wird jeweils zu Beginn des jeweiligen Kapitels dargelegt, auf welcher Grundlage die Analysen durchgeführt wurden.

### 5.3 OPERATIONALISIERUNG

Neben der Dokumentation aller einbezogenen Variablen ist eine zentrale Aufgabe dieses Kapitels, die Operationalisierung des Konstruktes *psychische Gesundheit als individuelle innere Funktionsweise (Ich-Stärke)* im Jugend- und im Erwachsenenalter genau zu dokumentieren.

#### 5.3.1 SOZIODEMOGRAPHISCHE VARIABLEN

##### Geschlecht

**Geschlecht**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig weiblich	1400	48.4	48.4	48.4
maennlich	1492	51.6	51.6	100.0
Gesamt	2892	100.0	100.0	

##### Schulform im Jugendalter

**Schulform im Jugendalter (school)**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Hauptschule	632	21.9	21.9	21.9
Realschule	695	24.0	24.1	46.0
Gymnasium	601	20.8	20.8	66.8
Integrierte Gesamtschule	958	33.1	33.2	100.0
Gesamt	2886	99.8	100.0	
Fehlend System	6	.2		
Gesamt	2892	100.0		

## Höchster Schulabschluss (erhoben 2002)

rec. höchster Schulabschluss

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kein Abschluss	9	.3	.6	.6
	Hauptschule	270	9.3	17.9	18.5
	Mittlere Reife	638	22.1	42.3	60.8
	Fachhochschulreife	135	4.7	8.9	69.7
	Abitur	457	15.8	30.3	100.0
	Gesamt	1509	52.2	100.0	
Fehlend	System	1383	47.8		
Gesamt		2892	100.0		

## Sozioökonomische Schicht der Herkunftsfamilie

Der Status der Herkunftsfamilie wurde durch den Index von Kleining & Moore gemessen.

- 1: Oberschicht
- 2: Obere Mittelschicht
- 3: Mittlere Mittelschicht
- 4: Untere Mittelschicht
- 5: Obere Unterschicht
- 6: Mittlere Unterschicht
- 7: Untere Unterschicht

SCHICHT (KLEINING,MOORE) 12-15

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	6	.2	.3	.3
	2	112	3.9	5.7	6.0
	3	330	11.4	16.7	22.6
	4	789	27.3	39.8	62.4
	5	622	21.5	31.4	93.8
	6	116	4.0	5.9	99.7
	7	6	.2	.3	100.0
	Gesamt	1981	68.5	100.0	
Fehlend	System	911	31.5		
Gesamt		2892	100.0		

## Wohnregion im Jugendalter

**REGION STADT-LAND NORMIERT 12-16**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stadt	1142	39.5	39.5	39.5
	Land	1747	60.4	60.5	100.0
	Gesamt	2889	99.9	100.0	
Fehlend	System	3	.1		
Gesamt		2892	100.0		

## Staatsangehörigkeit im Jugendalter

**STAATSANGEHOERIGKEIT 12-16**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	deutsch	2369	81.9	91.3	91.3
	andere	225	7.8	8.7	100.0
	Gesamt	2594	89.7	100.0	
Fehlend	System	298	10.3		
Gesamt		2892	100.0		

### 5.3.2 ICH-STÄRKE IM FRÜHEN ERWACHSENENALTER

Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, ist ein möglicher Massstab psychischer Gesundheit die individuelle innere Funktionsweise eines Individuums. Es gibt dabei unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche Dimensionen zu dieser inneren Funktionsweise zählen. In der vorliegenden Arbeit werden drei personale Kompetenzen in die Analyse einbezogen, die etwas über die innere Funktionsweise des Individuums aussagen: Selbstwert, generalisierte Selbstwirksamkeit und emotionale Stabilität im Sinne eines produktivem Umgangs mit belastenden Gefühlen, die zusammengefasst Ich-Stärke genannt werden. Die drei Dimensionen wurden in der *Follow-up*-Erhebung 2002 mit je zwei Items erhoben. Dabei wurde nicht dieselbe Operationalisierung gewählt wie in der Jugendstudie: Einerseits musste ein ökonomischeres Instrument gefunden werden, andererseits mussten die Items an die inzwischen erwachsenen ProbandInnen angepasst werden. Und drittens wurde das zweidimensionale Antwortschema von damals nicht mehr als befriedigend befunden und auf vier Ausprägungen erweitert.

Als Grundlage für die Operationalisierung diente das von Grob & Maag Merki (2000) entwickelte Instrumentarium für das Young Adult Survey (YAS) in der Schweiz.

Für die drei Dimensionen sollten je zwei möglichst trennscharfe Items, ein positiv und ein negativ formuliertes, in den Fragebogen aufgenommen werden.



Der Frageblock wurde mit folgender Instruktion eingeleitet: *Wie genau treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?* Die Antwortmöglichkeiten lauteten: *Trifft genau zu (4), Trifft eher zu (3), Trifft eher nicht zu (2), Trifft gar nicht zu (1).*

Die Indikatoren zum Selbstwert lauteten:

*Ich fühle mich wohl in meiner Haut.  
Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos. (-)*

Grob & Maag Merki entwickelten ihr Selbstwert-Instrument in Anlehnung an die *Self-Esteem*-Skala von Rosenberg (1965, zit. nach ebd.) bzw. an eine deutschen Übersetzung durch Ferring und Filipp (Ferring & Filipp, 1996, zit. nach a.a.O., S. 258).

Die Indikatoren zur generalisierten Selbstwirksamkeit lauteten:

*Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.  
Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft.  
(-)*

Diese Items sind auf den Aspekt der internal flexiblen Kausalattribution von Erfolg zugespitzt und gezielt beschränkt auf die generelle Überzeugung, dass sich Anstrengung lohnt, weil sie zur Realisierung erwünschter Zustände führt (vgl. a.a.O., S. 275).

Die Indikatoren zur emotionalen Stabilität lauteten:

*Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.  
Misserfolge belasten mich noch lange danach. (-)*

Die Items entstanden in Auseinandersetzung mit der Skala zur "Lageorientierung nach Misserfolg" (LOM) von Kuhl (1983, zit. nach ebd.), mit der Skala "Emotionskontrolle" der Konstanzer Jugendstudie sowie mit Neurotizismus- bzw. Nervositätsskalen der differentiellen Persönlichkeitspsychologie (vgl. a.a.O., S. 327).

Im Folgenden geht es darum, dieses für diese Arbeit zentrale Konstrukt bezüglich Verlässlichkeit/Reliabilität und Gültigkeit/Validität zu prüfen.

In einem ersten Schritt werden die drei Dimensionen einzeln, danach die Möglichkeit eines Zusammenzugs der drei zu einem übergeordneten Konstrukt der Ich-Stärke geprüft.

Wie in Tabelle 6 ersichtlich, sind beide Indikatoren des Selbstwertes mit 35 rechtssteil. Skewness und Kurtosis sind beide innerhalb des kritischen Intervalls  $-1.96$  bis  $1.96$ ; beide Items können demnach als normalverteilt betrachtet werden (vgl. Wittenberg, 1991b, S. 183).

**Tabelle 6: Kennwerte Einzelitems „Selbstwert im Erwachsenenalter“**

		Ich fühle mich wohl in meiner Haut	Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos
N	Valid	1514	1506
	Missing	1378	1386
Mean		3.09	3.38
Std. Deviation		0.63	0.76
Skewness		-0.42	-1.07
Kurtosis		0.73	0.57

Wertebereich der Items: 1 „trifft gar nicht zu“ – 4 „trifft genau zu“ (das positive Item wurde umgepolt)

Die beiden Items korrelieren mit  $r = .41$ . Die Skala verfügt über eine Reliabilität von Cronbachs Alpha = .58 (N=1503).

In Tabelle 7 sind die Kennwerte der zwei Items zur generalisierten Selbstwirksamkeit dokumentiert. Die Verteilung ist rechtssteil und normalverteilt. Die beiden Items korrelieren mit  $r = .40$  und verfügen über eine Reliabilität von Alpha = .56 (N=1513).

**Tabelle 7: Kennwerte Einzelitems „Selbstwirksamkeit im Erwachsenenalter“**

		Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen	Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft
N	Valid	1518	1513
	Missing	1464	1379
Mean		3.26	3.42
Std. Deviation		0.55	0.68
Skewness		-0.09	-1.04
Kurtosis		0.39	1.03

Wertebereich der Items: 1 „trifft gar nicht zu“ – 4 „trifft genau zu“ (das positive Item wurde umgepolt)

In Tabelle 8 ist ersichtlich, dass die beiden Items zur emotionalen Stabilität im Vergleich zu den Items zu Selbstwert und Selbstwirksamkeit am wenigsten Zustimmung erhalten ( $m=2.65$  bzw.

$m=2.67$ ). Beide Items sind rechtssteil und normalverteilt. Sie korrelieren mit  $r = .50$  und die Zwei-Item-Skala verfügt über eine Reliabilität von  $\alpha = .67$ .

**Tabelle 8: Kennwerte Einzelitems „Emotionale Stabilität im Erwachsenenalter“**

		Über	
		Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg	Misserfolge belasten mich noch lange danach
N	Valid	1515	1513
	Missing	1377	1379
Mean		2.65	2.67
Std. Deviation		0.71	0.74
Skewness		-0.44	-0.25
Kurtosis		0.08	-0.14

Wertebereich der Items: 1 „trifft gar nicht zu“ – 4 „trifft genau zu“ (das positive Item wurde umgepolt)

Die Analysen zeigen, dass die Reliabilität der Skalen mit je zwei Items zu wünschen übrig lässt. Vor allem der Selbstwert und die Selbstwirksamkeit verfügen mit einem Alpha-Wert unter  $.60$  über eine ausreichende, jedoch nicht zufriedenstellende interne Konsistenz.

Die Messgenauigkeit eines Tests kann durch Hinzufügen weiterer Items erhöht werden unter der Annahme, dass die hinzugefügten Items von der gleichen Qualität sind wie die ursprünglichen Items (vgl. Rost, 1996, S. 350). Im Folgenden soll analysiert werden, ob eine übergeordnete Skala mit allen sechs Items mehr Sinn macht. Dafür werden die sechs Items zuerst nach ihrer Schwierigkeit, ihrer Trennschärfe und ihrer Reliabilität getestet. Danach wird geprüft, ob zwischen den drei Dimensionen Selbstwert, Selbstwirksamkeit und emotionale Stabilität genügend konvergente Validität besteht, die es rechtfertigt, sie zu einem übergeordneten Konstrukt „Ich-Stärke“ zusammenzufassen.

Die Analyse der Schwierigkeit der Items zeigt, dass diese je nach Dimension unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl.

Tabelle 9). Als optimal gilt ein Schwierigkeitsgrad von 50% und konventionellerweise werden Items mit einem Schwierigkeitsindex unter 20% und über 80% ausgeschieden (vgl. Mummendey, 1995, S. 73). Die Items 1 bis 4 sind tendenziell alle etwas zu leicht, erhalten also im oberen Bereich zu viel Zustimmung und sind für die Unterscheidung zwischen den Personen nur beschränkt nützlich. Die beiden Items zu emotionaler Stabilität sind mit  $.55$  beide im optimalen Bereich der Schwierigkeit. Betrachtet man die *Trennschärfe*, so verfügen alle Items über eine hohe Trennschärfe mit Ausnahme von Item 3 mit  $r_{it}$  von  $.43$ , was jedoch immer noch im mittleren Bereich ist.

Die Reliabilitätsanalyse zeigt, dass die interne Konsistenz mit allen sechs Items am höchsten ist.

Tabelle 9: Kennwerte der Globalskala „Ich-Stärke im Erwachsenenalter“

Item	Schwierig- keit <sup>1</sup>	M	SD	Trenn- schärfe	Alpha if Item deleted
1 Ich fühle mich wohl in meiner Haut.	.69	3.09	.63	.52	.73
2 Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos.	.78	3.38	.76	.54	.73
3 Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.	.75	3.26	.55	.43	.75
4 Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft.	.80	3.42	.68	.56	.72
5 Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.	.55	2.65	.71	.53	.73
6 Misserfolge belasten mich noch lange danach.	.55	2.67	.74	.51	.74
<b>Alpha</b> alle Items					<b>.77</b>

<sup>1</sup>  $P_m = \text{Erreichte Punkte} / \text{erreichbare Punkte}$   $P_m = \sum X / N * X_{\max}$

X: Itemwert

$X_{\max}$ : Maximaler Itemwert

Für die Berechnung der Itemschwierigkeit wurden die Itemwerte von 0 – 3 codiert

Diese Analysen deuten darauf hin, dass eine Zusammenfassung der sechs Items zu einer Skala Sinn machen würde, da (1) die Items zusammen ein breiteres Schwierigkeitsspektrum abdecken und damit die Stichprobe besser differenzieren, (2) alle Items über eine zufriedenstellende Trennschärfe verfügen, was auf die Homogenität der Items hinweist, und (3) die Zuverlässigkeit des Testes im Sinne von Cronbach's Alpha insgesamt erhöht werden kann.

Im nächsten Schritt wird überprüft, wie es um die Validität dieser Globalskala steht. Judge, Thoresen & Bono (2002) machten eine Meta-Analyse von Studien, die den Zusammenhang von mindestens zwei der Konstrukte Selbstwert, Selbstwirksamkeit und/oder emotionale Stabilität zum Inhalt hatten. Diese zeigte, dass Selbstwert mit Neurotizismus/emotionaler Stabilität durchschnittlich mit  $r = .64$  und mit generalisierter Selbstwirksamkeit durchschnittlich mit  $r = .85$  korreliert. Emotionale Stabilität korreliert mit Selbstwirksamkeit durchschnittlich mit  $r = .62$ . Die Autoren schliessen daraus, dass zwischen diesen Konstrukten eine hohe Gemeinsamkeit besteht, die eine Analyse ihres gemeinsamen Kerns erfordert (vgl. a.a.O., S. 696).

In Tabelle 10 sind die Korrelationen zwischen den sechs Einzelitems der vorliegenden Studie abgebildet.

**Tabelle 10: Korrelationen: Einzelitems „Ich-Stärke im Erwachsenenalter“**

	1	2	3	4	5	6
Pearson Correlation	Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos	Ich fühle mich wohl in meiner Haut	wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft	Wenn ich etwas wirklich will, kann ich es erreichen	Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg	Misserfolge belasten mich noch lange danach
1	<b>1.00</b>	-0.41	0.47	-0.28	-0.35	0.33
2	-0.41	<b>1.00</b>	-0.41	0.32	0.34	-0.32
3	0.47	-0.41	<b>1.00</b>	-0.40	-0.32	0.33
4	-0.28	0.32	-0.40	<b>1.00</b>	0.29	-0.25
5	-0.35	0.34	-0.32	0.29	<b>1.00</b>	-0.50
6	0.33	-0.32	0.33	-0.25	-0.50	<b>1.00</b>

**N= 1504 – 1518**

Hier zeigt sich, dass alle Items mehr oder weniger stark miteinander korrelieren (alle signifikant auf dem .001-Level).

Eine explorative Faktoranalyse soll Aufschluss darüber geben, ob die Items eindimensional auf einen Faktor laden.

Da von einer hohen statistischen Abhängigkeit der Faktoren voneinander auszugehen ist, d.h. keine Orthogonalität vorliegt, wird eine Hauptkomponentenanalyse mit obliquen Rotation durchgeführt, wobei der angegebene Deltawert mit .3 vorgegeben (Delta = 0.8 bedeutet das Höchstmass der Interkorrelation) und eine Drei-Faktor-Lösung forciert wird.

Wie in Tabelle 11 ersichtlich, wird ein starker Faktor extrahiert mit einem Eigenwert von 2.79, der 46.41% der Varianz erklärt. Die beiden nachfolgenden Faktoren sind deutlich unter dem von Kaiser geforderten Mindestwert von 1 (vgl. Bortz, 1999).

**Tabelle 11: Hauptkomponentenanalyse „Ich-Stärke im Erwachsenenalter“**

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	2.785	46.414	46.414	2.785	46.414	46.414	2.546
2	0.877	14.613	61.026	0.877	14.613	61.026	2.344
3	0.733	12.211	73.237	0.733	12.211	73.237	1.855
4	0.617	10.289	83.526				
5	0.516	8.593	92.120				
6	0.473	7.880	100.000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Betrachtet man die forcierte Drei-Faktor-Lösung und die Ladungen der sechs Items, wird klar, dass sich die drei Dimensionen Selbstwert, Selbstwirksamkeit und emotionale Stabilität nicht einwandfrei in den Daten abbilden lassen (vgl. Tabelle 12). Item 4, das auf den Faktor 3 (Selbstwirksamkeit) laden sollte, lädt mehr auf Faktor 1 (Selbstwert).

**Tabelle 12: Hauptkomponentenanalyse „Ich-Stärke im Erwachsenenalter“ – Pattern Matrix**

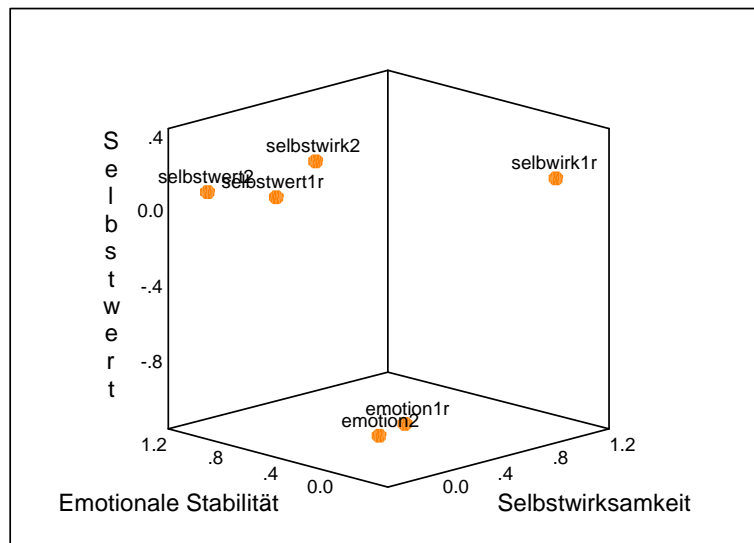
Pattern Matrix		Component		
		1	2	3
1	Ich fühle mich wohl in meiner Haut	0.790	0.040	-0.025
2	Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos	1.033	0.070	-0.275
3	Wenn ich etwas wirklich will, kann ich es erreichen	-0.122	0.103	1.095
4	wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft	0.766	0.188	0.233
5	Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg	-0.155	-0.981	-0.031
6	Misserfolge belasten mich noch lange danach	-0.105	-1.025	-0.178

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.  
 Rotation converged in 6 iterations.

Auch die Darstellung im dreidimensionalen Raum zeigt deutlich, dass dieses eine Item näher bei der Dimension „Selbstwert“ angesiedelt ist (vgl. Abbildung 5).

Die explorative Faktorenanalyse zeigt, dass sich die theoretisch vermutete Drei-Faktor-Struktur nicht an den Daten der Life-Studie abbilden lässt. Die Varianz der sechs Faktoren lässt sich zu 46.4% von *einem* Faktor erklären, was für eine deutliche konvergente Validität zwischen den Faktoren spricht.

### Component Plot in Rotated Space

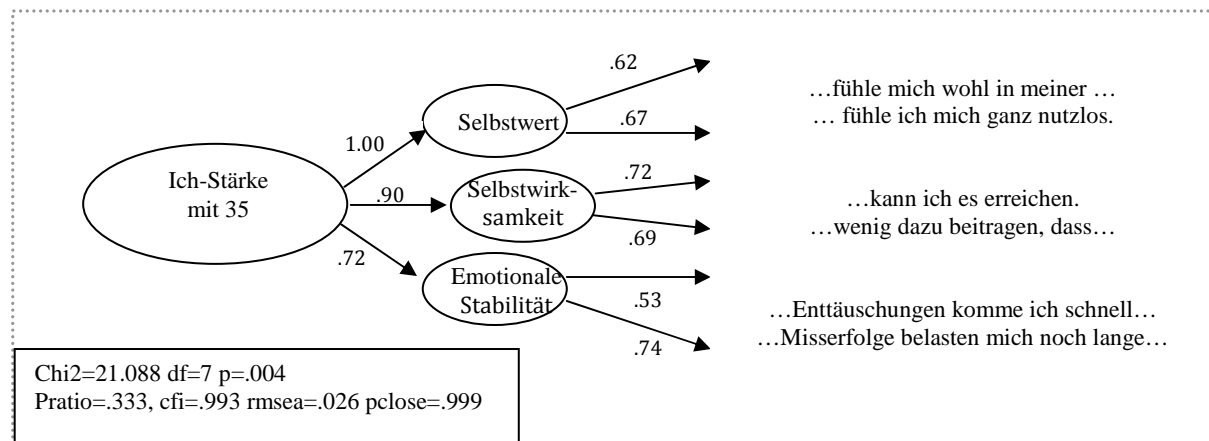


**Abbildung 5: Hauptkomponentenanalyse „Ich-Stärke im Erwachsenenalter“ – Faktoren im Raum**

Da dieses Konstrukt auch in Strukturgleichungsmodellen eingesetzt wird, soll nachfolgend überprüft werden, ob ein solches Messmodell mit second-order-Faktor auf die Daten passt.

In Übereinstimmung mit der derzeitigen Praxis werden verschiedene Statistiken berichtet, die helfen, den Fit der Modelle einzuschätzen. Der Chi2-Wert reagiert sensitiv auf grosse Stichproben, erreicht deshalb selten Signifikanzniveau. Als Faustregel gilt,  $\text{Chi}^2/\text{df} \leq 2.5$ . Adäquatere Hinweise auf den Modelfit geben der cfi-Wert ( $> .90$  bedeutet einen guten Fit des Modells), der rmsea-Wert ( $\leq .05$  (close fit),  $\leq .08$  (akzeptabel),  $> .08$  (schlecht)) mit der dazugehörigen Irrtumswahrscheinlichkeit. Der Pratio-Wert gibt zusätzlich darüber Auskunft, ob das Modell sparsam genug ist ( $> .90$ ) (vgl. Byrne, 2001).

Im second-order-Modell wurde ein latenter Faktor (Ich-Stärke) eingefügt, von dem angenommen wird, dass er das Antwortverhalten der Befragten bezüglich der drei Unterfaktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und emotionale Stabilität beeinflusst.



(FIML-Estimation)

**Abbildung 6: SEM – Second-order-Messmodell „Ich-Stärke im Erwachsenenalter“**

Dieses Messmodell passt relativ gut auf die Daten, wenn auch das Verhältnis  $\chi^2/df$  etwas über den geforderten 2.5 ist.

Der übergeordnete Faktor „Ich-Stärke“ beeinflusst die untergeordneten Faktoren unterschiedlich stark: Den Selbstwert sagt er perfekt voraus (100% erklärte Varianz)<sup>44</sup>, für die Selbstwirksamkeit erklärt er starke 81% in der Varianz, für die emotionale Stabilität noch 52%, was immer noch als gut gewertet werden kann. Dies entspricht in etwa den Resultaten von Judge et al. (2002), die ebenfalls feststellen, dass die Regression des übergeordneten Faktors auf den Faktor Selbstwert am höchsten ist (.93 bzw. .84 in der zweiten Studie), auf den Faktor Selbstwirksamkeit am zweithöchsten (.77/.75) und am wenigsten stark auf Neurotizismus/emotionale Instabilität (-.63/-.74). Die Autoren schlossen aus diesem Resultat, dass eine substantielle konvergente Validität besteht und dass die Konstrukte einen Faktor auf höherer Ebene bilden, der die Zusammenhänge der Konstrukte erklären kann (vgl. a.a.O., S. 697).

Aufgrund der theoretischen Plausibilität und der nachgewiesenen konvergenten Validität der drei Dimensionen Selbstwert, Selbstwirksamkeit und emotionale Stabilität, wird in der vorliegenden Studie die Globalskala „Ich-Stärke“ in die Analysen eingehen.

<sup>44</sup> Es zeigte sich, dass die Varianz des Residuums des Faktors Selbstwert nicht signifikant wurde, weshalb dieses posthoc auf „0“ constraintet wurde. Die 100% erklärte Varianz ist vor diesem Hintergrund zu interpretieren.



### Skala Ich-Stärke im Erwachsenenalter

*Ich fühle mich wohl in meiner Haut.*

*Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos. (-)*

*Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.*

*Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft. (-)*

*Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.*

*Misserfolge belasten mich noch lange danach. (-)*

Wertebereich: 7 - 24 (vierstufiges Antwortformat), höhere Werte bedeuten eine mehr Ich-Stärke  
Alpha=.77

Tabelle 13 gibt einen Überblick über die Kennwerte der Ich-Stärke für die Gesamtgruppe und nach Geschlecht differenziert.

**Tabelle 13: Kennwerte für Ich-Stärke im Erwachsenenalter**

Ich-Stärke mit 35 <sup>1)</sup>		Gesamtgruppe	Frauen	Männer
N	Valid	1514	732	782
	Missing	13	5	8
Mean		18.47	18.02	18.90
Median		19	18	19
Std. Deviation		2.78	2.81	2.68
Skewness		-0.77	-.706	-.858
Kurtosis		1.06	.599	1.73

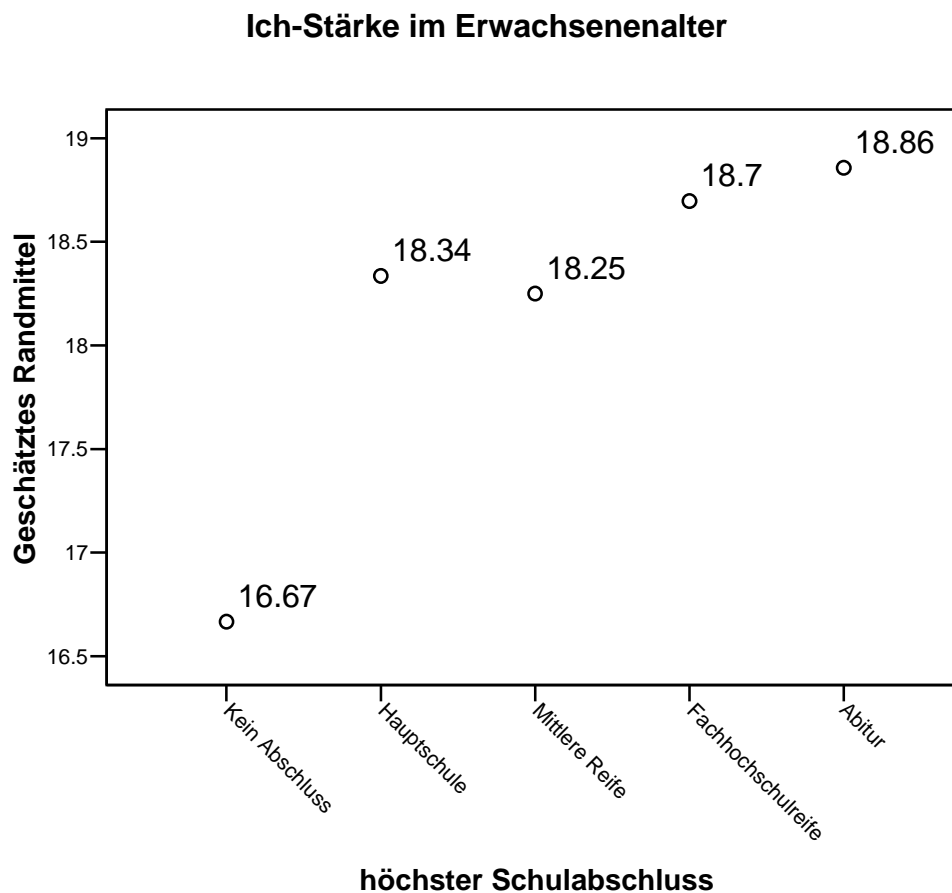
<sup>1)</sup> Wertebereich: 7 - 24, höhere Werte bedeuten mehr Ich-Stärke

Bezüglich der Verteilungsform kann festgehalten werden, dass die zentrale Dimension Ich-Stärke als normal verteilt gelten kann<sup>45</sup>. Es stellt sich die Frage, ob sich Unterschiede zwischen spezifischen Subgruppen in der zentralen Dimension Ich-Stärke feststellen lassen. Dies wurde für Geschlecht, höchsten Schulabschluss, soziale Herkunft, Nationalität und Wohnregion geprüft.

Frauen (m=18.02, SD=2.81, N=732) haben eine höchst signifikant tiefere Ich-Stärke ( $F=38.76$  (1/1512),  $p=.000$ ) als Männer (m= 18.90, SD=2.68, N=782). Bezüglich des höchsten Schulabschlusses finden sich ebenfalls signifikante Unterschiede ( $F=4.59$  (4/1491),  $p=.001$ ). Der

<sup>45</sup> Beträgt der Wert der Schiefe und der Wert der Kurtosis weniger als  $|1.96|$ , dann gehen wir von einer normalverteilten Stichprobe aus (vgl. Wittenberg, 1991a).

post-hoc-Test zeigt dabei, dass lediglich der Unterschied zwischen den Personen mit mittlerer Reife und jenen mit Abitur signifikant ist. Die übrigen Subgruppen unterscheiden sich nicht. Die Unterschiede zur Gruppe, die keinen Schulabschluss hat, werden möglicherweise aufgrund der geringen Gruppengrösse ( $N=9$ ) nicht signifikant (vgl. Abbildung 7).



**Abbildung 7: Verteilung Ich-Stärke im Erwachsenenalter nach höchstem Schulabschluss**

Bezüglich der sozialen Herkunft finden sich keine signifikanten Unterschiede ( $F=1.72$  (6/1118),  $p=.114$ ), auch nicht bezüglich der Nationalität ( $F=.800$  (1/1407),  $p=.371$ ) sowie bezüglich der Wohnregion im Jugendalter ( $F=.195$  (1/1512),  $p=.659$ ).

### 5.3.3 WEITERE KONSTRUKTE IM ERWACHSENENALTER

#### 5.3.3.1 Weitere Indikatoren für psychische Gesundheit

##### **Gesundheitliches Wohlbefinden (Einzelitem)**

*Wie wohl fühlen Sie sich gesundheitlich, insgesamt gesehen?*

- 1: *Gar nicht wohl*
- 2: *Wenig wohl*
- 3: *Mittelmässig wohl*
- 4: *Ziemlich wohl*
- 5: *Sehr wohl*

##### **Lebenszufriedenheit**

*Wenn Sie sich Ihre derzeitige Lebenssituation vor Augen führen: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit...? (1: Äußerst unzufrieden bis 7: Äußerst zufrieden)*

- ... mit der Beziehung zum Partner/zur Partnerin*
- ... mit der Beziehung zu Freunden/Bekannten*
- ... mit der Arbeitsstelle*
- ... mit dem Beruf*
- ... mit der finanziellen Situation*
- ... mit der Freizeitgestaltung*
- ... mit dem Leben insgesamt*

Wertebereich 1 – 7, je höher der Wert, desto grösser die Zufriedenheit

##### **Depression**

*Wie häufig erleben Sie die unten genannten Stimmungen und Sichtweisen?*

- Ich bin traurig.*
- Ich sehe mutlos in die Zukunft.*
- Ich bin von mir enttäuscht.*
- Ich denke daran, mir etwas anzutun.*
- Mir fehlt das Interesse an Menschen.*
- Ich muss mich zu jeder Tätigkeit zwingen*

Wertebereich der Skala: 0 – 32 je höher der Wert, desto grösser die Depressionsneigung

### 5.3.3.2 Indikatoren für Bewältigung von altersspezifischen Lebensübergängen

#### **Auszug aus dem Elternhaus**

- 0: bewältigt
- 1: nicht bewältigt<sup>46</sup>

#### **Einstieg ins Berufsleben: 1. hauptberufliche Tätigkeit**

- 0: bewältigt
- 1: nicht bewältigt

#### **Finanzielle Unabhängigkeit**

- 0: bewältigt
- 1: nicht bewältigt

#### **Intime Beziehung länger als 6 Monate**

- 0: bewältigt
- 1: nicht bewältigt

#### **Heirat**

- 0: bewältigt
- 1: nicht bewältigt<sup>47</sup>

#### **Kind/Kinder**

- 0: bewältigt<sup>48</sup>
- 1: nicht bewältigt

---

<sup>46</sup> Personen, die angeben, nie von zuhause ausgezogen zu sein UND angeben, mit ihren Eltern zusammenzuwohnen.

<sup>47</sup> Um jene, die noch nie eine Beziehung hatten nicht in beiden Berechnungen zu haben, werden diese abgezogen von jenen, die nicht verheiratet sind

<sup>48</sup> Personen, die angeben, ein Kind zu erwarten, wurden zu dieser Kategorie gezählt

### 5.3.3.3 Indikatoren für berufliche und soziale Entwicklung

#### **Berufliche Leistungsbereitschaft**

*Ich setze mich in meinem Beruf immer stark ein  
Wenn ich eine berufliche Aufgabe erledigen muss, tue ich das immer mit grosser Ausdauer.  
Es ist mir sehr wichtig, im Beruf erfolgreich zu sein.*

Wertebereich: 3-18, höhere Werte bedeuten mehr berufliche Leistungsbereitschaft

#### **Berufliche Selbstwirksamkeit**

*Beruflichen Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann  
Ich fühle mich den meisten beruflichen Anforderungen gewachsen  
Bei meiner Arbeit gelingt mir auch die Lösung sehr schwieriger Aufgaben*

Wertebereich: 3-18, höhere Werte bedeuten mehr berufliche Selbstwirksamkeit

#### **Soziale Integration**

*Ich vermisse die Geselligkeit mit anderen Menschen.  
Ich glaube, der Kreis meiner Freunde und Bekannten ist zu klein.  
Ich fühle mich oft einsam.*

Wertebereich: 3-18, höhere Werte bedeuten höhere wahrgenommene soziale Integration

#### **Beziehungsqualität in der Partnerschaft**

*In unserer Ehe bzw. Partnerschaft*

*...kann ich ihr/ihm alles erzählen, was mich beschäftigt.  
...gibt es Missstimmungen und Spannungen.  
...findet sie/er gut, was ich mache.  
...kommt wegen Kleinigkeiten gereizte Stimmung auf.  
...mag sie/er mich so, wie ich bin.  
...bespreche ich mit ihr/ihm Dinge, die andere nicht wissen sollen.  
...kommt es zu lauten und heftigen Auseinandersetzungen.  
...bin ich ihr/ihm wirklich wichtig.*

Wertebereich: 9-54, höhere Werte bedeuten eine bessere wahrgenommene Beziehungsqualität

### 5.3.4 ICH-STÄRKE IM JUGENDALTER

Das Konstrukt „Ich-Stärke“, wie es in der Jugendstudie verwendet wurde, enthält mehr Dimensionen als 2002 im *Follow-up* erhoben werden konnten. Um die Vergleichbarkeit der Konstrukte im Jugend- und Erwachsenenalter zu gewährleisten und Aussagen über die Stabilität machen zu können, wurden deshalb ausführliche Analysen durchgeführt, die im Folgenden auszugsweise dokumentiert sind.

In einem ersten Schritt werden die drei Einzeldimensionen der Ich-Stärke im Jugendalter dargestellt: Mit den sehr umfangreichen Konstrukten des Jugendalters kann in AMOS nicht gerechnet werden, da der Fit des Messmodells zu schlecht ist. In mehreren Schritten wurden die Items mit der geringsten Faktorladung eliminiert (exemplarisch für den Messzeitpunkt 1982). Im zweiten Schritt wird die zusammengefasste Globalskala auf ihre Dimensionalität und Umsetzbarkeit in AMOS geprüft um im dritten Schritt die Übereinstimmungsvalidität der Globalskalen im Jugend- und Erwachsenenalter zu prüfen.

#### 5.3.4.1 Selbstwert

Selbstwert oder Selbstakzeptanz wurde in der Jugendstudie mit 8 Items gemessen, die in Tabelle 14 dargestellt sind.

**Tabelle 14: Selbstwert im Jugendalter – Items der ursprünglichen Skala**

Itemwortlaut	Itemname
<i>Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.</i>	Rv1928
<i>Eigentlich kann ich auf einiges bei mir ziemlich stolz sein.</i>	Rv1925
<i>Ich halte nicht sehr viel von mir.(-)</i>	V1922
<i>Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders (-).</i>	V1916
<i>Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor.(-)</i>	V1909
<i>Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin.(-)</i>	V1919
<i>So wie ich bin, möchte ich eigentlich bleiben.</i>	Rv1936
<i>Ich finde, ich bin ganz in Ordnung.</i>	Rv1932

Die konfirmatorische Faktoranalyse in AMOS hat gezeigt, dass ein Modell mit diesen 8 Items einen sehr schlechten Fit zu den Daten besitzt. Um ein Messmodell zu finden, das in SEM-Analysen eingesetzt werden kann, wurden verschiedene Alternativen getestet (vgl. Tabelle 15). Es wurde so vorgegangen, dass die Items mit der geringsten Faktorladung aus dem Modell gelöscht wurden. Da die ursprüngliche Skala positiv und negativ formulierte Items enthält, konnte diese Regel nicht durchwegs eingehalten werden, da sonst ein Modell resultiert hätte mit lediglich negativ formulierten Items.

Tabelle 15: Selbstwert im Jugendalter – Kürzung der ursprünglichen Skala

Modell	Items	Constraints	Chi2	Df	Gfi	agfi	rmse a	pclos e
A	8 Items	-	823.37	20	.876	.776	.147	.000
B	6 Items (Ohne rv1925, v1922)	-	613.18	9	.886	.733	.190	.000
C	6 Items (Ohne rv1925, v1922)	Methodenfaktor, der auf die negativen Items wirkt	48.39	6	.991	.970	.062	.104
D	5 Items (Ohne rv1925, v1922, rv1936)	mit Korrelation rv1928 und rv1932	9.48	4	.998	.992	.027	.951

Als beste Lösung erwies sich Modell D mit 5 Items, in dem zwischen beiden negativen Items eine Korrelation zugelassen wird.

In Tabelle 16 sind die Items, die Reliabilität der Skala und die Korrelation mit der ursprünglichen Skala dokumentiert für jene drei Erhebungszeitpunkte im Jugendalter, die in die nachfolgenden Analysen eingehen werden.

Tabelle 16: Items der Skala „Selbstwert im Jugendalter“

Itemwortlaut	1981	1982	1983
<i>Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.</i>	V1117	Rv1928	V2622
<i>Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders. (-)</i>	V1105	V1916	V2618
<i>Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor. (-)</i>	V1098	V1909	V2617
<i>Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin. (-)</i>	V1108	V1919	V2619
<i>Ich finde, ich bin ganz in Ordnung.</i>	Rv1121	Rv1932	Rv2623
<b>Reliabilität der Skala</b>	<b>.702</b>	<b>.701</b>	<b>.734</b>
N	1848	1596	1635
Korrelation mit der ursprünglichen Skala „Selbstakzeptanz“	.938	.929	.946

#### 5.3.4.2 Selbstwirksamkeit

Auch bei der Dimension „Selbstwirksamkeit“ (beruhend auf der ursprünglichen Skala „Handlungskontrolle“) wurden in mehreren Schritten die Items mit der kleinsten Faktorladung gestrichen. In diesem Fall bestand die Problematik mit den negativ und positiv formulierten Items nicht, alle Items waren negativ formuliert (vgl. Tabelle 17).

**Tabelle 17: Selbstwirksamkeit im Jugendalter – Items der ursprünglichen Skala**

Itemwortlaut	Itemname
<i>Ich fange oft Sachen an und schaffe es nicht, sie zum Ende zu bringen.</i>	V1967
<i>Manchmal kann ich mich selbst nicht dazu bringen, das wirklich zu tun, was ich mir vorgenommen habe.</i>	V1979
<i>Auch wenn es nötig wäre, kann ich Sachen, die mir Spass machen, fast nie aufschieben.</i>	V1956
<i>Ich habe das Gefühl, dass ich einen ziemlich schwachen Willen habe.</i>	V1975
<i>Ich habe mir schon so oft etwas vorgenommen und es dann doch nicht erreicht.</i>	V1960
<i>Ich gebe häufig schon bei der ersten Schwierigkeit auf.</i>	V1964
<i>Oft kann ich mich einfach nicht dazu aufraffen, einen Plan auch auszuführen.</i>	1949
<i>Manchmal nehme ich mir alle möglichen Sachen vor, obwohl ich sie sowieso nicht erledigen kann.</i>	V1952

Die Kürzung des Konstruktes verbesserte den Modelfit der Messmodelle in AMOS kontinuierlich (vgl. Tabelle 18).

**Tabelle 18: Selbstwirksamkeit im Jugendalter – Kürzung der ursprünglichen Skala**

Modell	Items	Constraints	Chi2	Df	Gfi	agfi	Rmsea	pclose
A	8 Items	-	154.93	20	.979	.963	.060	.027
B	5 Items (Ohne v1956, v1975 und v1964)	-	34.483	5	.992	.977	.056	.252
C	4 Items (Ohne, v1956, v1975, v1964 und v1960)	-	7.489	2	.998	.990	.038	.689

In der folgenden Tabelle sind die Items von Modell C zu den Erhebungszeitpunkten 1981 bis 1983 dokumentiert mit den Reliabilitäten, der Anzahl gültiger Werte und den Korrelationen mit der ursprünglichen Skala.



**Tabelle 19: Items der Skala „Selbstwirksamkeit im Jugendalter“**

Itemwortlaut	1981	1982	1983
<i>Ich fange oft Sachen an und schaffe es nicht, sie zum Ende zu bringen.</i>	V1156	v1967	V2820
<i>Manchmal kann ich mich selbst nicht dazu bringen, das wirklich zu tun, was ich mir vorgenommen habe.</i>	V1168	v1979	V2826
<i>Oft kann ich mich einfach nicht dazu aufraffen, einen Plan auch auszuführen.</i>	V1138	v1949	V2809
<i>Manchmal nehme ich mir alle möglichen Sachen vor, obwohl ich sie sowieso nicht erledigen kann.</i>	V1141	v1952	V2811
<b>Reliabilität der Skala</b>	<b>.690</b>	<b>.746</b>	<b>.764</b>
N	1906	1495	1480
Korrelation mit der ursprünglicher Skala „Handlungskontrolle“	.916	.898	.928

#### 5.3.4.3 Emotionale Stabilität

Auch die Skala „Emotionale Stabilität“ (beruhend auf der Skala „Selbstkonzept der Emotionskontrolle“) wurde ökonomischer gestaltet in Hinsicht auf einen Einsatz mit AMOS. In dieser Skala waren ebenfalls alle Items negativ formuliert (vgl. Tabelle 20), was die Bildung eines gut fittenden Modells erleichterte.

**Tabelle 20: Emotionale Stabilität im Jugendalter – Items der ursprünglichen Skala**

Itemwortlaut	Itemname
<i>Ich rege mich manchmal über jede Kleinigkeit auf (-)</i>	v1972
<i>Gegen meine Launen komme ich manchmal kaum an (-)</i>	v1961
<i>Ich gehöre zu denen, die sich vor Wut manchmal nicht beherrschen können (-)</i>	v1965
<i>Manchmal weiss ich gar nicht, was mit mir eigentlich los ist (-)</i>	v1968
<i>Es gibt Tage, an denen mir jeder auf die Nerven geht (-)</i>	v1976
<i>Manchmal bin ich ohne wichtigen Grund sehr betrübt (-)</i>	v1950
<i>Wenn mich etwas ärgert, kann ich mich manchmal völlig vergessen (-)</i>	v1954
<i>Manchmal ist mir alles völlig egal (-)</i>	v1958

Das Modell mit dem besten Modelfit enthält vier Items (vgl. Tabelle 21).

**Tabelle 21: Emotionale Stabilität im Jugendalter – Kürzung der ursprünglichen Skala**

Modell	Items	Constraints	Chi2	Df	Gfi	agfi	Rmsea	pclose
A	8 Items	-	284.31	20	.961	.929	.084	.000
B	5 Items (Ohne v1965, v1976 und v1958)	-	72.19	5	.984	.953	.085	.000
C	4 Items (Ohne v1965, v1976, v1954 und v1958)	-	15.81	2	.996	.979	.061	.218

In Tabelle 22 sind die endgültigen Items mit den Reliabilitäten, der Anzahl gültigen Werten und den Korrelationen mit der ursprünglichen Skala dokumentiert.

**Tabelle 22: Items der Skala „Emotionale Stabilität im Jugendalter“**

Itemwortlaut	1981	1982	1983
<i>Ich rege mich manchmal über jede Kleinigkeit auf.</i>	v1161	v1972	v2823
<i>Gegen meine Launen komme ich manchmal kaum an.</i>	v1150	v1961	v2817
<i>Manchmal weiss ich gar nicht, was mit mir eigentlich los ist.</i>	v1157	v1968	v2821
<i>Manchmal bin ich ohne wichtigen Grund sehr betrübt.</i>	v1139	v1950	v2810
<b>Reliabilität der Skala</b>	<b>.665</b>	<b>.707</b>	<b>.709</b>
N	1987	1868	1536
Korrelation mit Skala „Selbstkonzept der Emotionskontrolle“	.888	.881	.906

#### 5.3.4.4 Globalskala „Ich-Stärke“ im Jugendalter

Die drei Dimensionen korrelieren auch im Jugendalter (Zeitpunkt 1982) relativ stark: Selbstwert ↔ Selbstwirksamkeit ( $r = .384^{***}$ ), Selbstwert ↔ Emotionale Stabilität ( $r = .401^{***}$ ), Selbstwirksamkeit ↔ Emotionale Stabilität ( $r = .513^{***}$ ). In den nachfolgenden Analysen werden diese Skalen vor allem als Globalskala „Ich-Stärke“ eingesetzt.

Diese Skala besteht aus den 13 Items zu Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Emotionaler Stabilität und verfügt über eine Reliabilität von  $\alpha = .84$  (Erhebungszeitpunkt 1982). Die Trennschärfen aller Items liegt über .44 mit Ausnahme von Item rv1928 („im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden“ – Selbstwertskala), dessen Trennschärfe lediglich .29 beträgt.

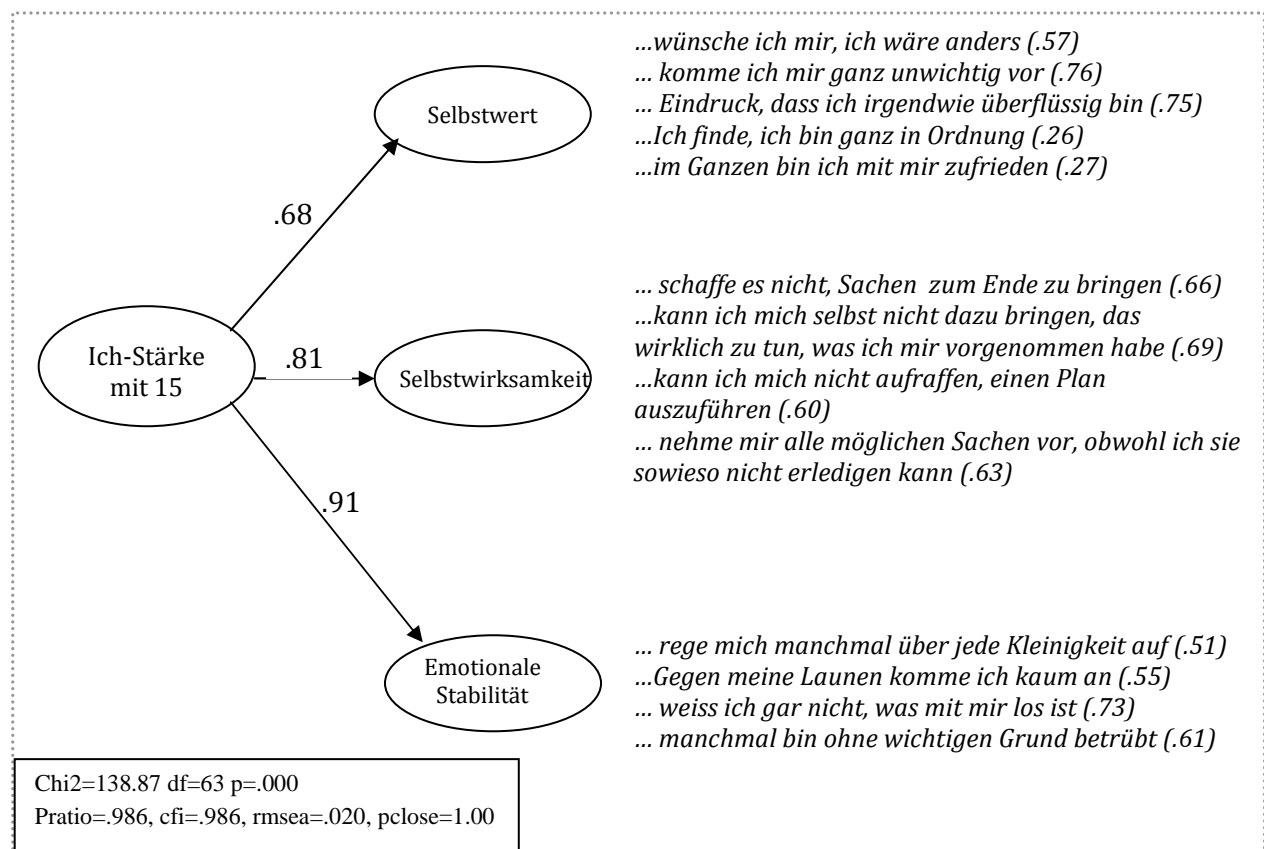
**Tabelle 23: Faktoranalyse der Globalskala Ichstärke im Jugendalter (1982)**

	Komponente			
	1	2	3	4
IM GROSSEN UND GANZEN BIN ICH MIT MIR	.353	.784	-.387	.302
MANCHMAL WUENSCHTE ICH MIR ICH WÄRE	.405	.446	-.697	.464
MANCHMAL KOMME ICH MIR GANZ UNWICHTI	.515	.469	-.816	.498
MANCHMAL HABE ICH DEN EINDRUCK DASS	.500	.474	-.819	.477
ICH FINDE ICH BIN GANZ IN ORDNUNG	.290	.780	-.392	.341
ICH FANGE OFT SACHEN AN UND SCHAFFE	.736	.409	-.470	.504
MANCHMAL KANN ICH MICH SELBST NICHT	.754	.370	-.470	.502
OFT KANN ICH MICH EINFACH NICHT DAZU	.704	.319	-.380	.391
MANCHMAL NEHME ICH MIR ALLE MOEGLICH	.720	.403	-.461	.523
ICH REGE MICH MANCHMAL UEBER JEDE KL	.400	.318	-.407	.700
GEGEN MEINE LAUNEN KOMME ICH MANCHMA	.455	.383	-.378	.720
MANCHMAL WEISS ICH GARNICHT WAS MIT	.601	.427	-.584	.757
MANCHMAL BIN ICH OHNE WICHTIGEN GRUN	.523	.375	-.502	.679

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung.

Wenn man die Dimensionalität dieser Globalskala mittels Faktoranalyse (oblique Rotation) in SPSS 12.0 prüft, zeigen sich nicht wie erwartet drei Dimensionen, sondern vier Faktoren mit einem Eigenwert grösser als 0, die zusammen 61.4% der Varianz erklären. Die rotierte Strukturmatrix zeigt dabei, dass die positiv formulierten Items des Selbstwertes einen eigenen Faktor bilden. Ansonsten laden die Items erwartungsgemäss am höchsten auf den Faktor „ihrer Dimension“ (vgl. Tabelle 23).

In Abbildung 8 ist das SEM-Messmodell für die Globalskala im Jugendalter abgebildet. Es fittet die Daten erwartungsgemäss schlechter als das Messmodell im Erwachsenenalter, da es mehr manifeste Variablen enthält.



FIML-Estimation, Zahl in Klammer hinter manifesten Variablen = Regression Weights

**Abbildung 8: SEM – Second-order-Messmodell „Ich-Stärke im Erwachsenenalter“**

Die für die Analysen eingesetzte Globalskala „Ich-Stärke im Jugendalter“ setzt sich wie folgt zusammen:

### Skala Ich-Stärke im Jugendalter

Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.  
 Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders.  
 Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor.  
 Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin.  
 Ich finde, ich bin ganz in Ordnung.  
 Ich fange oft Sachen an und schaffe es nicht, sie zum Ende zu bringen.  
 Manchmal kann ich mich selbst nicht dazu bringen, das wirklich zu tun, was ich mir vorgenommen habe.  
 Oft kann ich mich einfach nicht dazu aufrufen, einen Plan auch auszuführen.  
 Manchmal nehme ich mir alle möglichen Sachen vor, obwohl ich sie sowieso nicht erledigen kann.  
 Ich rege mich manchmal über jede Kleinigkeit auf.  
 Gegen meine Launen komme ich manchmal kaum an.  
 Manchmal weiss ich gar nicht, was mit mir eigentlich los ist.  
 Manchmal bin ich ohne wichtigen Grund sehr betrübt.

Wertebereich: 13 - 26 (zweistufiges Antwortformat: stimmt/stimmt nicht), höhere Werte bedeuten mehr Ich-Stärke. Alpha=.82 bis .84

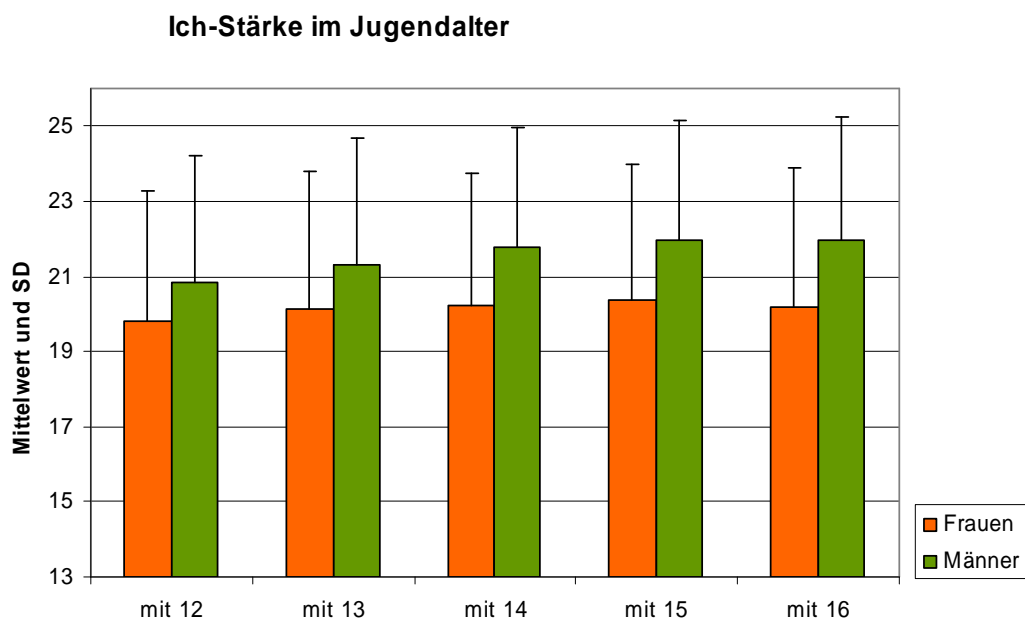
In Tabelle 24 sind die Kennwerte der Ich-Stärke für die gesamte Stichprobe aufgelistet.

**Tabelle 24: Kennwerte der Ich-Stärke im Jugendalter**

		Ich-Stärke mit 12 <sup>1)</sup>	Ich-Stärke mit 13 <sup>1)</sup>	Ich-Stärke mit 14 <sup>1)</sup>	Ich-Stärke mit 15 <sup>1)</sup>	Ich-Stärke mit 16 <sup>1)</sup>
N	Valid	1810	2023	1988	1872	1533
	Missing	1082	869	904	1020	1359
Mean		20.35	20.73	20.97	21.14	21.04
Median		20	21	21	22	21
Std. Deviation		3.47	3.57	3.48	3.51	3.61
Skewness		-.102	-.264	-.282	-.366	-.361
Kurtosis		-.968	-.962	-.935	-.865	-.938

<sup>1)</sup> Wertebereich: 13 – 26, höhere Werte bedeuten mehr Ich-Stärke

In Abbildung 9 sind Mittelwert und Standardabweichung für beide Geschlechter getrennt dargestellt. Es zeigt sich dabei deutlich ein Geschlechtseffekt, der schon im Erwachsenenalter festgestellt wurde: Die Jungen verfügen über eine signifikant höhere Ich-Stärke als die Mädchen – der Faktor Geschlecht wird in der einfaktoriellen Varianzanalyse zu allen Erhebungszeitpunkten höchst signifikant. Bezüglich der besuchten Schulform, des höchsten Schulabschlusses, der sozialen Herkunft und der Staatsangehörigkeit finden sich keine signifikanten Unterschiede.



**Abbildung 9: Verteilung Ich-Stärke im Jugendalter nach Geschlecht**

### 5.3.5 BEZIEHUNGSKONTEXTE IM JUGENDALTER

Die in der Jugendstudie eingesetzten Instrumente zur Messung der Entwicklungs- und Erziehungsumwelten sind im Laufe von mehr als 15 Jahren Forschung entstanden: „Umweltmessung heisst (...), aus der Gesamtheit möglicher Systemdimensionen diejenigen auszuwählen und zu operationalisieren, die aus einer bestimmten Perspektive innerhalb des Systems theoretisch besonders bedeutungsvoll sind. Im Rahmen sozialwissenschaftlicher Umweltforschung sind dies insbesondere solche Dimensionen, die auf das Handeln und Erleben der Rezipienten von hohem Einfluss sind.“ (Fend & Specht, 1986, S. 14).

Eine Umweltanalyse muss die Komplexität der Umwelt jedes Einzelnen reduzieren, damit diese überhaupt messbar ist. Dafür wird a) die Umweltbeschreibung auf allen zu untersuchenden Individuen gemeinsamen Ausschnitten der Lebenswelt reduziert, damit eine vergleichende Analyse möglich ist, und b) die Merkmale der Umwelt so abstrahiert, damit numerisch interpretierbare Punkte in polaren Merkmalsdimensionen resultieren (vgl. a.a.O., S. 17).

Bestimmte Umweltmerkmale lassen sich ohne weiteres „objektiv“ erfassen, so genannte Statusvariablen wie z.B. Klassengrösse, Geschlechterzusammensetzung der Klasse, Beruf des Vaters etc. Für interpersonal geprägte Interaktionsumwelten, wie z.B. die Eltern-Kind-Beziehung oder das Klassenklima, lässt sich dies nicht behaupten (vgl. a.a.O., S. 35). Diese Umweltdaten können objektivistisch (nicht über den Umweltrezipienten erhoben) oder subjektivistisch (Selbstausskünfte durch die Befragten) erhoben werden.

Dass *self-report*-Daten nicht objektiv sind, ist an sich für die sozialwissenschaftliche Forschung kein Problem. Gemäss dem Thomas-Theorem (*"If men define situations as real, they are real in their consequences"*, vgl. a.a.O., S. 38) bestimmt nicht die reale Situation das Handeln eines Individuums, sondern die Interpretation der realen Situation. So können real nicht gegebene Tatsachen zu realen Konsequenzen führen.

Die Konfundierung von personinternen und -externen Faktoren im Rahmen einer auf Wahrnehmungen der Rezipienten beruhenden Umweltmessung werten Fend und Specht deshalb nicht als methodisches Problem (vgl. a.a.O., S. 39). Allerdings gibt es Ausnahmen: Wenn die Umweltwahrnehmung exakt von jenen Personmerkmalen beeinflusst ist, die als abhängige Variablen analysiert werden sollen, dann wird der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen künstlich erhöht.

Für die geplanten Analysen braucht es Konstrukte, welche die Beziehungen in den drei Entwicklungskontexten Familie, Peergroup und Schule im Jugendalter erfassen.

Als Indikator für Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung wird die Skala „Zuwendung durch die Eltern“<sup>49</sup> eingesetzt, mit der zum Ausdruck kommt, ob der Jugendliche Vertrauen zu seinen Eltern hat und von ihnen Aufmerksamkeit bekommt (das trennschärfste Item ist jeweils unterstrichen).

---

<sup>49</sup> auch „Transparenz und Interesse“ genannt

### **Zuwendung durch die Eltern**

*Wenn ich Probleme habe, behalte ich sie lieber für mich, als meine Eltern um Rat zu fragen*

*Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Eltern über alles reden kann*

*Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien (-)*

*Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme.*

*Meine Eltern hören immer aufmerksam zu, wenn ich etwas erzähle*

*Meine Eltern haben meistens etwas anderes zu tun, wenn ich mal mit ihnen zusammen sein möchte (-)*

*Meine Eltern kümmern sich recht wenig um mich (-)*

*Meine Eltern interessieren sich eigentlich wenig dafür, was ich denke und tue*

Wertebereich: 8 – 40 (fünfstufiges Antwortformat), höhere Werte bedeuten mehr Zuwendung

Alpha=.85

Die Beziehung zu den Gleichaltrigen wird gemessen durch die individuelle Einschätzung, wie angesehen man in der eigenen Schulklasse ist:

### **Anerkennung durch MitschülerInnen**

*Wenn andere in den Pausen etwas zusammen machen, werde ich häufig nicht beachtet (-)*

*Ich glaube, daß ich zu den beliebtesten Schülern in der Klasse gehöre*

*Ich kann noch so gute Ideen haben, die anderen in der Klasse hören sowieso nicht auf mich (-)*

*Ich fühle mich in der Klasse manchmal ein bißchen als Außenseiter (-)*

*Ich kann machen was ich will, irgendwie komme ich bei meinen Klassenkameraden nicht an (-)*

*Bei meinen Mitschülern bin ich ziemlich angesehen*

Wertebereich: 6 – 12 (zweistufiges Antwortformat), höhere Werte bedeuten mehr Anerkennung

Alpha=.71

Die Beziehung zur Lehrperson wird ebenfalls unter dem Aspekt der wahrgenommenen Anerkennung erhoben<sup>50</sup>. Die Skala bringt zum Ausdruck, ob sich der Jugendliche von den Lehrpersonen akzeptiert fühlt.

---

<sup>50</sup> Teil der Skala „Kompetenzbewusstsein - Lehrer und Schulerfolg“

### Anerkennung durch Lehrpersonen

*Den meisten Lehrern bin ich ziemlich gleichgültig (-)*  
*Ich glaube, daß die meisten Lehrer nicht viel von mir halten (-)*  
*Bei den meisten Lehrern stehe ich gut da*  
*Ich habe das Gefühl, daß die meisten Lehrer mich gern mögen*

Wertebereich: 4 – 8 (zweistufiges Antwortformat), höhere Werte bedeuten mehr Anerkennung, Alpha=.74

Inwiefern diese drei Indikatoren valide Merkmale der drei wahrgenommenen Beziehungskontexte sind, wird in der personzentrierten Analyse mit weiteren erhobenen Merkmalen analysiert werden.

Es wird hier darauf verzichtet, die Kennwerte der Beziehungskontexte einzeln zu allen Erhebungszeitpunkten zu berichten. Da in den späteren personzentrierten Analysen die Beziehungskontexte zusammengefasst in die Bildung der Cluster eingehen, werden diese zusammengefassten Variablen näher beschrieben. Um fehlende Werte zu vermeiden, werden die Informationen von verschiedenen Erhebungszeitpunkten zusammengezogen: Falls vorhanden, wurde der Wert im Alter von 15 einbezogen. Für jene Personen, die für 15 keinen gültigen Wert hatten, wurde der Wert mit 14 einbezogen. Personen, welche weder mit 14 noch mit 15 einen gültigen Wert hatten, wurden mit ihrem Wert im Alter von 16 einbezogen.

**Tabelle 25: Kennwerte der Beziehungskontexte des Jugendalters**

		Anerkennung durch Mitschüler 14 – 16 <sup>1)</sup>	Anerkennung durch Lehrpersonen 14 – 16 <sup>2)</sup>	Zuwendung durch Eltern 14 – 16 <sup>3)</sup>
N	Valid	2535	2502	2450
	Missing	357	390	442
Mean		10.37	6.92	27.53
Median		11	7	27
Std. Deviation		1.62	1.33	5.98
Skewness		-.94	-.99	-.13
Kurtosis		.19	-.28	.04

<sup>1)</sup> Wertebereich: 6 – 12, höhere Werte bedeuten mehr Anerkennung

<sup>2)</sup> Wertebereich: 4 – 8, höhere Werte bedeuten mehr Anerkennung

<sup>3)</sup> Wertebereich: 8 – 40, höhere Werte bedeuten mehr Zuwendung

Die Geschlechter unterscheiden sich nicht bezüglich der wahrgenommenen Anerkennung durch MitschülerInnen und Lehrpersonen. Man findet jedoch einen Geschlechtsunterschied in der Zuwendung durch die Eltern: Die Mädchen (m=27.85, SD=6.61) nehmen diese positiver wahr als die Jungen (m=27.19, SD=5.25) (F=7.39, df=1, p=.007).



Bezüglich der besuchten Schulform finden sich ebenfalls Unterschiede: Die HauptschülerInnen erleben weniger Anerkennung von ihren Mitschülern ( $F=11.61$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$ ) und den Lehrpersonen ( $F=10.87$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$ ) als ihre Peers in anderen Schultypen. Auch von den Eltern nehmen diese Jugendlichen am wenigsten Zuwendung wahr ( $F=17.78$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$ ). Sie scheinen in vergleichsweise negativen Beziehungskontexten aufzuwachsen.

Ebenfalls signifikant wird der Faktor „Nationalität“: ausländische Jugendliche erfahren weniger Zuwendung durch ihre Eltern ( $F=6.45$ ,  $df=1$ ,  $p=.011$ ) und weniger Anerkennung durch die Lehrpersonen ( $F=6.59$ ,  $df=1$ ,  $p=.010$ ) als die deutschen Jugendlichen. Bezüglich der Anerkennung durch die MitschülerInnen lässt sich kein Unterschied feststellen ( $F=2.22$ ,  $df=1$ ,  $p=.136$ ).

### 5.3.6 WEITERE KONSTRUKTE IM JUGENDALTER

#### 5.3.6.1 Indikatoren für psychische Gesundheit

##### **Depression**

*Depression wurde mit dem Becks Depressionsinventar gemessen, wobei für jedes Symptom vier Aussagen formuliert wurden, die hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden können. Folgende Symptome wurden erhoben:*

- Traurigkeit
- Zukunftsangst
- Fühle mich als Versager
- Unzufriedenheit
- Schuldgefühle
- Enttäuschung
- Selbstmordgedanken
- Kein Interesse an anderen
- Entschlussunfähigkeit
- Aussehen
- Arbeitsunfähigkeit
- Müdigkeit
- Appetitlosigkeit

Wertbereich 13 – 52, höhere Werte bedeuten mehr depressive Symptome

## **Somatische Indikatoren**

*Wie oft kommen folgende Beschwerden bei Dir ungefähr vor?*

- Kopfschmerzen
- Magen- oder Bauchschmerzen
- Verdauungsstörungen
- Schlafstörungen
- Kreislaufstörungen

Wertebereich 6 – 30, höhere Werte bedeuten häufigere Beschwerden

### **5.3.6.2 Soziale und personale Kompetenzen**

#### **Kontaktfähigkeit**

*Es fällt mir manchmal schwer, von mir aus ein Gespräch anzufangen (-)*

*Bei Leuten, die ich kaum kenne, weiß ich oft nicht, was ich zu ihnen sagen soll (-)*

*Wenn ich neu in eine Gruppe komme, finde ich leicht Anschluß*

*Auf Treffen lerne ich leicht Leute kennen*

Wertebereich: 4 - 8, höhere Werte bedeuten mehr Kontaktfähigkeit

#### **Durchsetzungsfähigkeit**

*Wenn sich jemand vordrängt, fällt es mir schwer, ihm zu sagen, daß das nicht geht (-)*

*Manchmal sage ich nichts, obwohl ich eigentlich im Recht wäre (-)*

*Ich glaube, ich kann mich nicht so gut durchsetzen, wie andere (-)*

*Ehe ich mich in einen Streit verwickle verzichte ich lieber auf mein Recht (-)*

*Wenn mir jemand Vorwürfe macht, bin ich lieber ruhig, als daß ich mich zur Wehr setze (-)*

*Auch wenn ich eigentlich im Recht bin, traue ich mir nicht zu, mich zu beschweren (-)*

Wertebereich: 6 - 12, höhere Werte bedeuten mehr Durchsetzungsfähigkeit

#### **Selbstkenntnis**

*Ich kann mir gut vorstellen, wie ich auf andere wirke*

*Ich weiß recht gut, was ich mir zutrauen kann und was nicht*

*Mir ist klar, was ich bei anderen erreichen kann und was nicht*

*Ich weiß ziemlich genau, wie beliebt ich in der Klasse bin*

*Es fällt mir leicht, meine Begabung einzuschätzen*

*Über meine Eigenarten weiß ich gut Bescheid*

*Ich durchschaue mich ganz gut*

*Meine Gefühle kann ich recht gut einschätzen*

Wertebereich 8 – 16, höhere Werte bedeuten mehr Selbstkenntnis

### **Selbstkonzept der Begabung**

*Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen ( - )*

*In der Schule habe ich oft das Gefühl, daß ich weniger zustande bringe als die anderen ( - )*

*Häufig denke ich: ich bin nicht so klug wie die anderen. ( - )*

*Die anderen Jungen und Mädchen haben oft bessere Einfälle als ich. ( - )*

*Oft kann ich mich noch so anstrengen, trotzdem schaffe ich nicht, was andere ohne Mühe können. ( - )*

*Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt. ( - )*

Wertebereich 6 – 12, höhere Werte bedeuten ein besseres Selbstkonzept

### **Leistungsbereitschaft**

*Wie sehr strengst Du Dich für die Schule an?*

*Welche Ausdauer hast Du, wenn Du schulische Aufgaben erledigen sollst?*

*Wie ehrgeizig bist Du bei dem, was in der Schule gemacht werden soll?*

Wertebereich 10 – 50, höhere Werte bedeuten eine höhere Leistungsbereitschaft

#### **5.3.6.3 Weitere Konstrukte zu den Beziehungskontexten**

##### **FAMILIE**

##### **Scheidung der Eltern**

*1: nein*

*2: ja*

##### **Familienkonstellation**

*1: Vater und Mutter*

*2: Stiefvater und Mutter*

*3: Vater und Stiefmutter*

*4: Alleinerziehende Mutter*

*5: Alleinerziehender Vater*

*6: Ohne Eltern - andere Person*

## Dissens

*Bei welchen Themen stimmst Du mit Deinen Eltern überein, bei welchen nicht?*

*... mit welchen Freunden bzw. Freundinnen man umgehen sollte*

*... ob man in meinem Alter schon einen Freund bzw. Freundin haben darf*

*... ob meine Freundin bzw. mein Freund in Ordnung ist*

*... wann ich am Abend zu Hause sein soll*

*... was ich anziehen soll*

*... wie man sich benehmen soll*

*... was ich mir kaufen darf*

*... wieviel Taschengeld ich bekommen soll*

*... woran der Mensch glauben soll*

*... welche Parteien und welche Politik gut ist*

*... was ich in der Schule leisten soll*

Wertebereich: 11-22, je höher der Wert, desto mehr Themen, in denen Dissens besteht

## Überbehütung

*Meine Eltern machen sich zu viele Gedanken und Sorgen um mich*

*Meine Eltern mischen sich zu viel in meine Angelegenheiten*

*Meine Eltern sind unzufrieden, wenn ich nicht immer alles mit ihnen bespreche, was ich tue und denke*

*Ich habe den Eindruck, meinen Eltern wäre es fast am liebsten, wenn ich immer bei ihnen zu Hause sitzen würde*

Wertebereich: 4-8, je höher der Wert, desto grösser die wahrgenommene Überbehütung

## Strafintensität und Missachtung

*Meine Eltern lassen mich oft eine Zeitlang links liegen, wenn ich etwas angestellt habe*

*Wenn ich etwas angestellt habe, schimpfen meine Eltern häufig mit mir*

*Meine Eltern dulden oft keinen Widerspruch*

*Meine Eltern sagen häufig zu mir, daß ich etwas noch nicht verstehe, wenn ich anderer Meinung bin*

*Wenn ich etwas angestellt habe, verbieten mir meine Eltern häufig Dinge, die ich gerne tue*

*Meine Eltern lassen mich häufig nicht das tun, was ich gerne möchte*

*Meine Eltern sind häufig böse mit mir wenn ich etwas gemacht habe, was ihnen nicht recht ist*

*Meine Eltern erwarten von mir, daß ich mich allem füge, was sie mir vorschreiben*

Wertebereich: 8-40, je höher der Wert, desto grösser die wahrgenommene Strafintensität und Missachtung

### **Inkonsistenz und Willkür**

*Mir ist nicht immer klar, was meine Eltern von mir wollen  
Meine Eltern drohen mir häufig Strafe an und führen sie dann nicht aus  
Ich weiß überhaupt nicht, warum mir etwas erlaubt wird oder nicht  
Meine Eltern versprechen mir manchmal etwas und halten es dann nicht  
Ich weiß bei meinen Eltern oft nicht, wie ich es ihnen recht machen soll  
Wenn meine Eltern mir etwas verbieten, wissen sie oft selbst nicht warum  
Oft finden meine Eltern bei mir Sachen gut, worüber sie sich ein anderes Mal ärgern  
Es kommt oft vor, daß meine Eltern mir einmal etwas erlauben, was sie mir ein anderes Mal verbieten*

Wertebereich: 8-40, je höher der Wert, desto grösser die wahrgenommene Inkonsistenz und Willkür

### **PEERGROUP**

#### **Sympathiestatus**

*Welche Mitschülerinnen und Mitschüler magst du besonders gern?  
Auf diesem Blatt geht es darum, welche deiner Mitschüler und Mitschülerinnen in der Klasse du besonders gerne magst.  
Du kannst bis zu fünf Mitschüler(innen) nennen. Es dürfen auch weniger, aber nicht mehr sein!  
Suche die Namen dieser Schüler auf der Schülerliste heraus und kreuze im Fragebogen die Kästchen neben den entsprechenden Nummern an!  
Die Schülerliste kannst du behalten.*

Einfach Summe der von Mitschülern und Mitschülerinnen in den Jahren 1980 bis 1982 erhaltenen Wahlen (Summenscore).

#### **Geltungsstatus**

*Welche Mitschülerinnen und Mitschüler stehen bei euch oft im Mittelpunkt?  
In jeder Klasse gibt es Schüler, die oft im Mittelpunkt stehen, deren Meinung von den anderen besonders beachtet wird und die deshalb besonders viel gelten. Welche Mitschülerinnen und Mitschüler sind das in deiner Klasse?  
Du kannst wieder bis zu fünf Mitschüler(innen) nennen. Es dürfen auch weniger aber nicht mehr sein!  
Suche wieder die Namen dieser Schüler auf der Schülerliste heraus und kreuze im Fragebogen die Kästchen neben den entsprechenden Nummern an!*

Einfach Summe erhaltener Wahlen in den Jahren 1980 bis 1982 (Summenscore).

## **Integration in die ausserschulische Peergroup**

*Von wie vielen Jungen würdest Du sagen: Er ist mein Freund?*

*Wie viele davon gehen in Deine Klasse?*

*Wie häufig triffst Du Dich mit Deinen Freunden außerhalb der Schule?*

*Wenn Du an einem schulfreien Nachmittag mit einem Freund etwas unternehmen möchtest, wie wäre das dann?*

*Bist Du in einem Kreis von Jugendlichen, der sich regelmäßig oder öfters trifft und sich zusammengehörig fühlt? (Wir meinen aber keinen Verein oder Verband)*

*Kommen manchmal Mitschüler zu Dir nach Hause?*

*Hast Du einen wirklichen Freund?*

Wertebereich 2-10, höhere Werte bedeuten eine höhere wahrgenommene Integration

## **LEHRPERSONEN UND SCHULKLIMA**

### **Leistungsdruck**

*Die meisten meiner Mitschüler haben immer Angst, daß sie streng geprüft werden*

*In unserer Schule wird viel verlangt*

*Die Lehrer setzen häufig unerwartete Prüfungen an*

*In unserer Schule kann man es sich kaum leisten, krank zu werden, da man sonst den Anschluß versäumt*

*Wenn wir nicht am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird*

*Wir kommen kaum nach die Hausaufgaben zu machen*

Wertebereich: 6 – 30, höhere Werte bedeuten mehr wahrgenommenen Leistungsdruck

### **Machtbehauptung der Lehrperson**

*Wenn sich bei uns ein Lehrer über einen Schüler ärgert, dann läßt er ihn häufig zur Strafe links liegen*

*Bei uns kommt es noch häufiger vor, daß uns Lehrer anschreien*

*Häufig stellen bei uns die Lehrer einen Schüler bloß, wenn er etwas falsch gemacht hat*

*Bei uns würde ein Lehrer nie zugeben, daß er sich einmal geirrt hat*

Wertebereich: 4 – 20, höhere Werte bedeuten mehr wahrgenommene Machtbehauptung

### **Vertrauen zur Lehrperson**

*Die meisten Lehrer versuchen, auf die Eigenarten und Probleme einzelner Schüler einzugehen*

*Ich habe das Gefühl, die meisten Lehrer würden uns helfen, wenn wir in Schwierigkeiten*

*Man wird an dieser Schule von den meisten Lehrern ernst genommen*

*Die meisten Lehrer bemühen sich, uns auch persönlich kennenzulernen*

Wertebereich: 4 – 20, höhere Werte bedeuten mehr Vertrauen

### **Kommunikation/Mitsprache**

*Die Lehrer fragen uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll*

*In unserer Schule haben die Schüler kaum Einfluß auf die entscheidenden Dinge (-)*

*Bei uns hat es wenig Sinn, mit den Lehrern über Noten zu reden, da man doch nichts erreicht (-)*

*Unsere Lehrer sind mit wenigen Ausnahmen bereit, mit uns zu diskutieren, wenn uns etwas nicht gefällt*

Wertebereich: 4 – 20, höhere Werte bedeuten mehr wahrgenommene Beteiligungschancen

## 6 ERGEBNISSE

### 6.1 KORRELATIONEN DER DIMENSIONEN VON PSYCHISCHER GESUNDHEIT UND KRANKHEIT

Die erste Fragestellung, der in der vorliegenden Promotion vor allem aufgrund theoretischer Überlegungen nachgegangen wird lautet:

Fragestellung 1: Was wird im Kontext verschiedener theoretischer Modelle unter „psychischer Gesundheit“ verstanden?

In Kapitel 2 wurde festgehalten, dass man psychische Gesundheit als Konstrukt mit zwei Dimensionen verstehen kann, dem hedonistischen Wohlbefinden und der eudaimonischen Kompetenz der Lebensbewältigung, die wiederum mittels zweier Indikatoren gemessen werden kann: auf der objektiven Ebene durch das Gelingen der normativen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und auf der subjektiven Ebene durch die Ich-Stärke im Sinne einer optimalen inneren Funktionsweise. Neben diesen Konstrukten, die psychische Gesundheit positiv bestimmen besteht auch die Möglichkeit, psychische Gesundheit negativ zu bestimmen als Abwesenheit von Depression. Damit liegen vier Dimensionen vor, nach denen die psychische Gesundheit eines Individuums eingeschätzt werden kann:

- (1) Hedonistisches Wohlbefinden
- (2) Optimale innere Funktionsweise: Ich-Stärke
- (3) Gelingende Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben
- (4) Abwesenheit von Depression

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Dimension (2). In Kapitel 5.3 wurde ausführlich dokumentiert, wie diese in der Life-Studie operationalisiert wurde.

Folgende Hypothesen werden im Erwachsenenalter geprüft:

Hypothese 1: Die Indikatoren für Wohlbefinden (gesundheitliches Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit) korrelieren positiv mit Ich-Stärke.

Hypothese 2: Depression korreliert negativ mit Ich-Stärke und Wohlbefinden.

Hypothese 3: Personen, welche die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben des frühen Erwachsenenalters (spezifisch die normativen Übergänge dieser Lebensspanne) bewältigt haben, verfügen über eine höhere Ich-Stärke.

In Tabelle 26 sind die Korrelationskoeffizienten nach Pearson dokumentiert, getrennt für die beiden Geschlechter, die sich statistisch nicht signifikant unterscheiden (getestet mit Fisher's z).

**Tabelle 26: Korrelationen: Verschiedene Dimensionen der psychischen Gesundheit im Erwachsenenalter**

Korrelationen (Pearson)		1	2	3	4
1	Ich-Stärke	1	0.45	0.58	-0.68
2	Wohlbefinden	0.49	1	0.48	-0.49
3	Lebenszufriedenheit	0.58	0.43	1	-0.64
4	Depressive Symptome	-0.71	-0.46	-0.60	1

Alle signifikant auf dem 1%-Irrtumsniveau

Oberhalb der Diagonale Werte der Frauen, unterhalb Werte der Männer

Hypothesen 1 und 2 lassen sich aufgrund dieser Analyse klar bestätigen: Die Ich-Stärke korreliert mittelstark positiv mit dem gesundheitlichen Wohlbefinden und der kognitiven Einschätzung des eigenen Lebens (Lebenszufriedenheit). Zu depressiven Symptomen besteht ein starker, negativer Effekt.

Hypothese 3 postuliert, dass die Ich-Stärke, als subjektiver Indikator der inneren Funktionsweise, zusammenhängt mit den Indikatoren auf der Handlungsebene, der Bewältigung der normativen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (Auszug aus dem Elternhaus, Schulabschluss, Einstieg in die Berufswelt, finanzielle Unabhängigkeit, Aufbau einer längeren Beziehung, Heirat, Kinder).

Nach der Theorie müsste der soziale Druck auf jene Personen, welche die Entwicklungsaufgaben im Übergang ins Erwachsenenalter noch nicht bewältigt haben, dazu führen, dass dies auch auf der subjektiven Ebene der Ich-Stärke feststellbar sein müsste (vgl. Elder & Caspi, 1991; Faltermaier et al., 2002). Andererseits wird in der individualisierten Gesellschaft zunehmend von der Variabilität von Lebensverläufen gesprochen, was für die These sprechen würde, dass sich die objektiv nicht bewältigten Entwicklungsaufgaben nicht auf die Ich-Stärke auswirken. Folgende Hypothesen gilt es also zu überprüfen:

H<sub>30</sub>= Die Ich-Stärke der Personen, die die Entwicklungsaufgabe erfüllt haben, unterscheidet sich nicht von derjenigen der Personen, die diese nicht erfüllt haben.

H<sub>31</sub>= Die Personen, die die Entwicklungsaufgabe erfüllt haben, haben eine höhere Ich-Stärke als jene, die die Entwicklungsaufgabe nicht erfüllt haben.



## 6.2 BEWÄLTIGUNG VON NORMATIVEN ENTWICKLUNGSAUFGABEN UND ICH-STÄRKE

Als erstes interessiert, wie viele Personen welche Entwicklungsaufgaben noch nicht erfüllt haben. In Tabelle 27 ist ersichtlich, dass die meisten Personen die ersten fünf Transitionen bewältigt haben. Die Statuspassagen Heirat und Kinder, hat rund ein Drittel der Stichprobe (noch) nicht erlebt. Weitere Analysen sollen zeigen, ob die Gruppe jener, die bestimmte Entwicklungsaufgaben nicht bewältigt haben, sich durch spezifische soziodemographische Merkmale auszeichnet.

**Tabelle 27: Verteilung der Bewältigung der normativen Übergänge des frühen Erwachsenenalters**

Nicht erlebt....	Gesamt	Frauen	Männer
	N (% von Gesamt)	N (% von Frauen)	N (% von Männer)
Auszug aus dem Elternhaus	57 (4.3%)	12 (1.8%)	45 (6.7%)
Schulabschluss	9 (.6%)	2 (.3%)	7 (.3%)
1. Hauptberufliche Tätigkeit	37 (2.5%)	26 (3.6%)	11 (1.4%)
Finanzielle Unabhängigkeit	31 (2.1%)	26 (3.6%)	5 (0.6%)
Beziehung länger als 6 Monate	57 (3.8%)	24 (3.3%)	33 (4.2%)
Heirat	408 (29.0%)	174 (25.5%)	234 (32.2%)
Kind/Kinder	554 (36.4%)	229 (31.2%)	325 (41.2%)

### 6.2.1 AUSZUG AUS DEM ELTERNHAUS

Die befragten Personen sind im Durchschnitt 22.9 Jahre alt ( $SD=3.68$ ), wenn sie aus dem Elternhaus ausziehen. Frauen ( $m=21.92$ ,  $SD=3.19$ ) ziehen dabei im Durchschnitt fast zwei Jahre früher aus als die Männer ( $m=23.86$ ,  $SD=3.87$ ). Dieser Unterschied ist höchst signifikant ( $T=23.44$ ,  $df=1040$ ,  $p=.000$ ). Das Auszugsalter hängt nicht mit dem höchsten Ausbildungsabschluss zusammen, weder bei Frauen noch bei Männern.

Es sind überdurchschnittlich viele Männer, welche noch zuhause bei den Eltern wohnen ( $\chi^2=19.04$  ( $df=1$ ),  $p=.000$ ) und anteilmässig mehr Personen, welche keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss haben ( $\chi^2=18.84$  ( $df=5$ ),  $p=.002$ ).

Von diesen 57 Personen, die seit der Jugend ohne Unterbruch mit den Eltern zusammenwohnen, leben 35 allein mit den Eltern zusammen (85.7% Männer), 1 Mann wohnt mit eigenem Kind/eigenen Kindern bei den Eltern, 6 Personen wohnen mit Partner/in bei den Eltern (100% Männer) und 15 Personen wohnen mit Partner/in und eigenem Kind/eigenen Kindern bei den Eltern (53.3% Männer).

### 6.2.2 SCHULABSCHLUSS

Neun Personen geben an, keinen Schulabschluss zu haben, zwei Frauen und sieben Männer. Sechs dieser sieben Männer machten danach eine Ausbildung (4 eine gewerbliche oder landwirtschaftliche Lehre, 1 eine kaufmännische Lehre und 1 Meister/Techniker-Ausbildung). Die Frauen und ein Mann blieben ohne Ausbildung.

5 dieser Personen haben Arbeitslosigkeit erlebt, es gibt jedoch keine an, Sozialhilfe bezogen zu haben. Das eigene monatliche Nettoeinkommen der Frauen beträgt durchschnittlich 900 Euro, bei den Männern 1658.33 Euro (SD=621.62).

### 6.2.3 ERSTE HAUPTBERUFLICHE TÄTIGKEIT

Im durchschnittlichen Alter von 21.9 Jahren (SD=3.7) nehmen die befragten Personen ihre erste hauptberufliche Tätigkeit auf. Die Frauen (m=21.5, SD=3.4) etwas früher als die Männer (m=22.2, SD=3.9) ( $T=-3.8$ ,  $df=1435$ ,  $p=.000$ ). Das Alter des Berufseinstieges korreliert erwartungsgemäss hoch mit dem höchsten Bildungsabschluss (Frauen: Spearman's Rho= .679\*\*\*, Männer: Rho= .732\*\*\*).

70.3% der Personen, die noch nie hauptberuflich tätig waren, sind weiblich ( $\chi^2=7.24$  ( $df=1$ ),  $p=.007$ ). Überdurchschnittlich viele haben keinen regulären Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss ( $\chi^2=21.89$  ( $df=5$ ),  $p=.001$ ).

### 6.2.4 FINANZIELLE UNABHÄNGIGKEIT

Im Durchschnittsalter von 21.62 Jahren (SD= 3.49 Jahre) verdienen die befragten Personen genügend Geld, um ihren Lebensunterhalt selber zu bestreiten. Frauen (m= 21.40, SD=3.22) werden höchst signifikant früher ( $T=-4.59$ ,  $df=1323$ ,  $p=.000$ ) finanziell unabhängig als Männer (m=22.28, SD=3.68). Das Alter der finanziellen Unabhängigkeit hängt dabei stark zusammen mit dem höchsten Ausbildungsabschluss (Frauen: Spearman's Rho= .404\*\*\*; Männer Rho= .356\*\*\*).

Zum Befragungszeitpunkt hatten dies 31 Personen (2.1%) noch nicht erlebt. Von diesen 31 Personen sind überdurchschnittlich viele weiblich ( $\chi^2=16.18$  ( $df=1$ ),  $p=.000$ ). Unterschiede bezüglich des höchsten Schulabschlusses lassen sich nicht feststellen.

Von 18 dieser Frauen gibt es Angaben zum eigenen monatlichen Nettoeinkommen, das im Durchschnitt 632.3 Euro (SD= 444.2) beträgt.

Die Männer (N=5) haben ein durchschnittliches eigenes monatliches Einkommen von 1260.00 Euro (SD=530.9) und ein durchschnittliches Haushaltseinkommen von 1550.0 Euro (SD=1175.8).

### 6.2.5 BEZIEHUNG LÄNGER ALS 6 MONATE

Die befragten Personen beginnen im durchschnittlichen Alter von 20.6 Jahren (SD=4.8) eine längere intime Beziehung. Frauen (m=20.4, SD=4.7) geringfügig früher als Männer (m=20.9, SD=4.8) ( $T=2.15$ ,  $df=1308$ ,  $p=.032$ ). Es lässt sich kein Zusammenhang mit dem höchsten Bildungsabschluss feststellen.

Die Gruppe, die noch keine längere Beziehung bis zum Befragungszeitpunkt hatte, ist bezüglich Geschlecht und Bildungsabschluss ausgeglichen besetzt.

Von diesen 57 Personen leben 38% noch bei ihren Eltern (mehr Männer als Frauen), 15 geben an, noch keinen Geschlechtsverkehr erlebt zu haben (9 Männer, 6 Frauen). 4 von den Frauen haben mindestens ein Kind. 27 dieser Personen geben an, kurze intime Beziehungen erlebt zu haben (10 Frauen, 17 Männer), wobei die durchschnittliche Anzahl der kurzen Partnerschaften 4.8 (SD=3.2) bei den Frauen und 8.6 (SD=18.6) bei den Männern beträgt.

### 6.2.6 HEIRAT

Im Durchschnitt heirateten die Befragten im Alter von 26.9 Jahren (SD=4.1), die Frauen (m=26.05, SD=4.2) früher als die Männer (m=27.9, SD=3.9) ( $T=-6.9$ ,  $df=959$ ,  $p=.000$ ). Bei Frauen ( $\rho=.383^{***}$ ) und Männern ( $\rho=.288^{***}$ ) hängt das Heiratsalter mit dem höchsten Bildungsabschluss zusammen.

Anteilmässig mehr Männer sind mit 35 noch nicht verheiratet ( $\chi^2=7.62$  ( $df=1$ ),  $p=.006$ ). In dieser Gruppe sind Personen mit Fachhochschulreife oder mit Abitur übervertreten ( $\chi^2=43.41$  ( $df=5$ ),  $p=.000$ ).

Von dieser Gruppe leben 70.7% der Frauen und 67.1% der Männer in einer festen Partnerschaft. 51.7% der Frauen und 47% der Männer in einer gemeinsamen Wohnung mit dem Partner bzw. der Partnerin.

### 6.2.7 ELTERN SCHAFT

Im Alter von durchschnittlich 28.1 Jahren (SD=4.0) werden die befragten Personen Eltern. Die Frauen (m=27.5, SD=4.1) mehr als ein Jahr früher als die Männer (m=28.9, SD=3.7) ( $T=-5.31$ ,  $df=881$ ,  $p=.000$ ). Bei beiden Geschlechtern ist der Zeitpunkt der Geburt des ersten Kindes vom höchsten Bildungsabschluss abhängig (Frauen  $\rho=.348^{***}$ ; Männer  $\rho=.321^{***}$ ).

Es haben anteilmässig mehr Männer als Frauen keine Kinder ( $\chi^2=16.72$  ( $df=1$ ),  $p=.000$ ). Personen mit einer vergleichsweise hohen Schulbildung (Fachhochschulreife und Abitur) sind übervertreten ( $\chi^2=46.75$  ( $df=5$ ),  $p=.000$ ).

Von den Frauen, die zum Zeitpunkt der Erhebung keine Kinder haben, sind 3.2% schwanger, 50.7% möchten Kinder haben, 39.8% möchten keine Kinder haben und 6.3% geben an, keine Kinder bekommen zu können.

Von 306 Männern, die keine Kinder haben, wissen wir, dass bei 4.6% die Partnerin schwanger ist, von 60.5%, dass sie noch Kinder haben wollen, von 30.7%, dass sie keine Kinder wollen und von 4.2%, dass sie keine Kinder haben können.

Diese Beschreibung jener Personen, welche bestimmte Entwicklungsaufgaben nicht bewältigt haben, zeigt, dass diese Gruppen sehr heterogen sind. Aufgrund dieser Beschreibung ist zu vermuten, dass ganz unterschiedliche Gründe hinter der Nichtbewältigung von Entwicklungsaufgaben stehen. Ob trotzdem Unterschiede bezüglich der Ich-Stärke bestehen, werden die nachfolgenden Analysen zeigen. Aufgrund der Tatsache, dass es nur wenig Personen sind, welche die Entwicklungsaufgaben Auszug, Berufseinstieg, finanzielle Unabhängigkeit und Aufbau einer längeren intimen Beziehung nicht bewältigt haben, können keine Varianzanalysen durchgeführt werden, in denen das Geschlecht und die Schulform kontrolliert werden, da die Zellenbesetzung dadurch zu gering wird. Um der asymmetrischen Gruppengröße Rechnung zu tragen, wird das robustere Brown-Forsythe-Verfahren angewendet (vgl. Rudolf & Müller, 2004, S. 80).

Tabelle 28 zeigt einerseits die Werte der Ich-Stärke der einzelnen Gruppen als auch die Überprüfung, ob sich diese Werte statistisch signifikant unterscheiden. Bei den meisten Entwicklungsaufgaben lässt sich kein Unterschied feststellen zwischen den beiden Gruppen. Die Tatsache, dass man eine Entwicklungsaufgabe nicht bewältigt hat, schlägt sich nicht zwangsläufig auf die innere Funktionsweise nieder.

Dafür kommen mehrere Erklärungen in Frage: 1. In der individualisierten Gesellschaft spielt es keine Rolle mehr, ob man diese Statuspassagen vollzieht oder nicht. Die reine Tatsache, bestimmte der für die eigene Altersgruppe üblichen Transitionen nicht erlebt zu haben, verursacht keine psychischen Kosten für das Individuum. 2. Die Tatsache an sich, eine Transition bewältigt zu haben, hat nicht für alle einen positiven Effekt: Es spielt eine Rolle wie die alltägliche Bewältigung in den verschiedenen Bereichen ist, z.B. ob man nach dem Berufseinstieg eine Arbeitsstelle gefunden hat, deren Anforderungen man sich gewachsen fühlt und die man subjektiv als sinnvoll empfindet.

Die normativen altersspezifischen Transitionen als Massstab für gelingende Lebensbewältigung und psychische Gesundheit zu nehmen, muss aufgrund dieser Befunde deutlich in Frage gestellt werden.

**Tabelle 28: Vergleich Ich-Stärke im Erwachsenenalter nach Bewältigung der normativen Übergänge**

	Ich-Stärke			
	bewältigt	nicht bewältigt	Unifaktorielle ANOVA Brown-Forsythe-Verfahren	
	M (SD)	M (SD)	Statistik df1/df2	Sig.
Auszug aus dem Elternhaus	18.57 (2.71)	18.05 (3.06)	1.541 1/58.87	.219
Schulabschluss	18.48 (2.78)	16.67 (2.91)	3.477 1/8.09	.099
Hauptberufliche Tätigkeit	18.53 (2.70)	17.81 (3.53)	1.492 1/37.10	.230
Finanzielle Unabhängigkeit	18.53 (2.69)	17.61 (3.31)	2.36 1/30.86	.135
Beziehung länger als 6 Monate	18.53 (2.74)	16.83 (3.32)	13.83 1/55.73	.000
Heirat <sup>1</sup>	18.63 (2.68)	18.34 (2.89)	2.91 1/694.67	.089
Kind/Kinder	18.59 (2.63)	18.43 (2.96)	.998 1/836.86	.318

<sup>1</sup> jene Personen, welche noch nie eine Beziehung länger als 6 Monate hatten, wurden von dieser Analyse ausgeschlossen

Bei zwei Entwicklungsaufgaben zeigt sich ein auf dem 10% Irrtumsniveau absicherbarer Unterschied: Personen, die keinen Schulabschluss haben und Personen, die nicht verheiratet sind, haben eine tiefere Ich-Stärke als Personen, welche diese normativen Übergänge bewältigt haben.

Der deutlichste Unterschied lässt sich bezüglich der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Aufbau einer längeren Beziehung“ feststellen: Hat man bis 34 nie eine solche Beziehung erlebt, schlägt sich dies negativ auf die psychische Gesundheit nieder. Diese 57 Personen haben eine deutlich tiefere Ich-Stärke.

Hatten diese Personen bereits im Jugendalter eine tiefere Ich-Stärke und deshalb weniger Chancen, eine längere Beziehung einzugehen? Diese Vermutung bestätigt sich nicht. Bezüglich der Ich-Stärke finden sich im Alter von 14 bis 16 keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, der Unterschied ist also erst im Verlaufe des Überganges ins Erwachsenenalter entstanden. Man kann davon ausgehen, dass Schwierigkeiten in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe des Aufbaus einer Partnerschaft nicht einfach zu verarbeiten sind und sich in der subjektiven Einschätzung des Individuums deutlich niederschlagen. Ausserdem ist zu vermuten, dass die psychischen Kosten der Nichtbewältigung nicht (nur) aufgrund des Druckes von aussen bzw. aufgrund des Vergleiches mit der Altersgruppe entstehen, sondern weil die Beziehungen für jedes menschliche Leben grundlegend sind. Was Stöckli (1997) für das

Jugendalter konstatierte, trifft auch auf die jungen Erwachsenen zu: „Das Defizit an Sozialem ist durch keine Art von Individualität zu kompensieren“ (S. 6).

### 6.3 STABILITÄT UND VERÄNDERUNG DER ICH-STÄRKE

Die Stabilität von Eigenschaften, Einstellungen und Merkmalen zwischen zwei Messzeitpunkten lässt sich mit einer Längsschnittstudie bestimmen, in der zu beiden Zeitpunkten in derselben Stichprobe das Merkmal gemessen wird. Mögliche statistische Verfahren, um Stabilität festzustellen, sind:

#### 1. Mittelwertvergleiche (Niveau-Stabilität)

Das Ziel von Mittelwertvergleichen ist es, die Richtung und die Höhe von Veränderungen einer Eigenschaft in Bezug auf das Alter zu analysieren (vgl. Block & Robins, 1993, S. 910). Diese Frage wird für das ganze Sample gestellt und analysiert den Wechsel des Gruppenmittelwerts über die Zeit.

Dieses Verfahren ist nicht sensitiv für *intragroup variation*: „Studies of average change over time in sample cannot determine if evidence of no change is due to no real change, or to the offsetting increases and decreases of individuals in the sample on the variable of interest“ (Zimmerman, Copeland, Shope & Dielman, 1997, S. 119).

#### 2. Korrelationen (relative Stabilität)

Das Ziel dieses Verfahrens ist es, längsschnittliche Konsistenz/Stetigkeit von interindividuellen Unterschieden zu messen: In welchem Grad wird die Ordnung der Individuen in Bezug auf ihr Level in einer Variablen über die Zeit beibehalten? (vgl. Block & Robins, 1993, S. 910).

Nach der Einschätzung von Block & Robins kann mit Mittelwertvergleichen und Korrelationen nicht das ganze Ausmass von intraindividueller Entwicklung untersucht werden: „There has been relatively little inquiry into the variation and the abidingness within individuals (...)“ (ebd.). Diese Verfahren sind *variable-centered* und nehmen an, dass der Entwicklungswechsel der gleiche ist für alle Individuen. Auch Asendorpf weist auf diesen Umstand hin: „Stabilität charakterisiert im variablenorientierten Ansatz Populationen, nicht einzelne Personen!“ (Asendorpf, 1999, S. 43, S. 286). So kann eine hohe Korrelation zwischen zwei Erhebungszeitpunkten auf „grossen Differenzen weniger Personen oder auf kleinen Differenzen vieler Personen zwischen den beiden Messungen beruhen“ (a.a.O., S. 57).

### 3. Personzentrierte Ansätze (differentielle Stabilität)

*Person-centered* Perspektiven nehmen an, dass sich Individuen oft nicht in derselben Weise entwickeln. Sie nehmen differentielle Entwicklungswege in den Fokus und fragen sich, welche Ursachen für die interindividuellen Unterschiede in der Entwicklung vorliegen (vgl. Block & Robins, 1993, S. 911; vgl. auch Bergman & El-Khoury, 2003; Magnusson, 1998, 1999).

Im personzentrierten Ansatz steht die Person mit ihren spezifischen Mustern von Ausprägungen auf relevanten Eigenschaften im Zentrum: „The characteristic feature of a person approach is that the specific problem under consideration is formulated in person terms and is operationalized and studied empirically in terms of patterns of values for variables that are relevant to the problem under consideration“ (Magnusson, 1998, S. 51).

Der personzentrierte Ansatz geht davon aus dass es eine infinite Vielfalt von spezifischen Mustern gibt, hinter denen man oftmals ziemlich ähnliche Typen findet (vgl. Bergman, 1998, S. 84).

Man unterscheidet dabei univariate Typologien (z.B. Extremgruppen auf einem Merkmal), bivariate Typologien (z.B. Mediansplit von zwei Merkmalen, die danach gekreuzt werden und vier Typen ergeben) und multivariate Typologien (die z.B. durch clusteranalytische Verfahren gewonnen werden) (vgl. Robins, John & Caspi, 1998, S. 140f.).

Die Niveau-Stabilität kann in der vorliegenden Stichprobe nur für das Jugendalter geschätzt werden, da im Erwachsenenalter nicht dasselbe Instrument verwendet wurde. Die relative Stabilität wird danach für die Adoleszenz und den Übergang ins Erwachsenenalter analysiert. In einem letzten Schritt wird die differentielle Stabilität zwischen Jugend- und Erwachsenenalter untersucht.

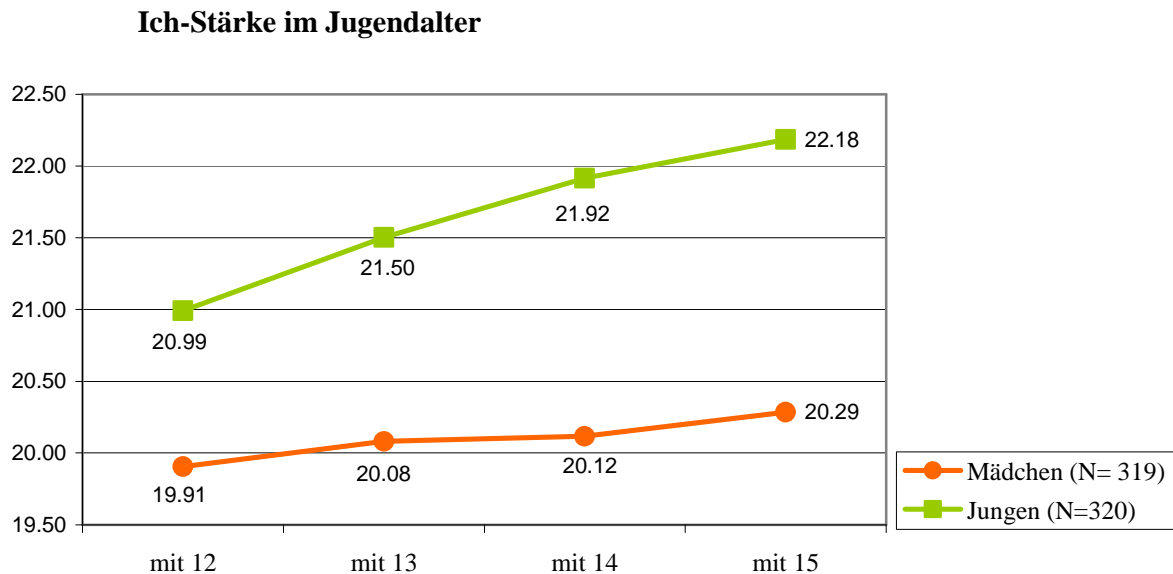
Grundgesamtheit für diese Analysen zur Stabilität sind 639 Personen, für welche für die fünf Messzeitpunkte 1979, 1980, 1981, 1982 und 2002 gültige Werte vorliegen. Die fehlenden Werte wurden *listwise* gelöscht, damit man in der Interpretation davon ausgehen kann, dass alle Analysen dieselben Personen enthalten.

#### 6.3.1 NIVEAU-STABILITÄT

Um zu testen, ob sich die absolute Ausprägung der Ich-Stärke im Durchschnitt signifikant verändert, werden für die beiden Geschlechter getrennt Varianzanalysen mit Messwiederholungen gerechnet. Da in diese Analysen nur jene Personen eingehen, die zu allen Zeitpunkten gültige Werte aufweisen und im Erwachsenenalter befragt werden konnten, ist die Stichprobe hier verringert. Da im Alter von 16 all jene, welche die Hauptschule besuchten, nicht mehr befragt werden konnten (da sie schon von der Schule abgegangen waren), wird die Stabilität vom Alter 12 bis 15 nur für jene Jugendlichen gerechnet, für die gültige Werte zu allen vier Messzeitpunkten vorliegen.

Bei den Mädchen (N=319) wird der Zeitfaktor nicht signifikant ( $F=1.517$ ,  $3/954$ ,  $p=.208$ ), d.h. ihre Ich-Stärke bleibt vom Niveau gesehen in der Stichprobe stabil im Alter von 12 bis 15.

Bei den Jungen (N=320) stellt sich dies anders dar. Hier wird der Zeitfaktor höchst signifikant ( $F=19.52$ ,  $3/957$ ,  $p=.000$ ). Sie verbessern ihre Ich-Stärke im Alter von 12 bis 14 von Jahr zu Jahr signifikant, zwischen 14 und 15 erreicht die Verbesserung keine Signifikanz mehr (vgl. Abbildung 10). Man kann mit diesen Analysen festhalten, dass sich der bereits im Alter von 12 bestehende Geschlechtsunterschied in der Ich-Stärke von Jahr zu Jahr vergrößert zuungunsten der Mädchen.



**Abbildung 10: Niveau-Stabilität der Ich-Stärke im Jugendalter nach Geschlecht**

### 6.3.2 RELATIVE STABILITÄT

Wenn man die relative Stabilität der Ich-Stärke misst, dann untersucht man, ob die Reihenfolge der Individuen innerhalb der Gruppe sich verändert oder stabil bleibt. Besonders interessieren hier die geschlechtsspezifischen Veränderungen, also die Frage, ob die Reihung innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe stabil ist oder nicht. Es werden also Korrelationskoeffizienten von zwei Subgruppen verglichen<sup>51</sup>.

In Tabelle 29 sind die Korrelationskoeffizienten dokumentiert, jene für die Frauen oberhalb der Diagonale, jene für die Männer unterhalb. Bei beiden Geschlechtern nimmt die Korrelation mit steigendem zeitlichen Abstand ab. Die relative Stabilität über 20 Jahre vom 15. bis ins 35. Lebensjahr ist für die Frauen auf mittlerem Niveau ( $r=.322$ ), für die Männer etwas tiefer ( $r=.229$ ). Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant (getestet mit Fisher's z). Es lässt sich demnach festhalten, dass beide Geschlechter in ihrer Gruppe relativ gleich stabil bleiben bezüglich der Ich-Stärke im Übergang ins frühe Erwachsenenalter, d.h. die Rangverschiebungen

<sup>51</sup> Auf Korrekturen dieser Korrelationskoeffizienten wie „correction for attenuation“ und „correction for restriction in range“ wie in Hunter & Schmidt, 1990 vorgeschlagen, wird verzichtet.



innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe sind für Frauen und Männer gleich. Diese relative Stabilität wird mittels Strukturgleichungsmodellen nochmals analysiert werden.

**Tabelle 29: Relative Stabilität der Ich-Stärke nach Geschlecht**

Korrelationen (Pearson)	1	2	3	4	5
1 Ich-Stärke mit 12	1	.613	.543	.513	.158
2 Ich-Stärke mit 13	.616	1	.692	.638	.156
3 Ich-Stärke mit 14	.608	.634	1	.701	.221
4 Ich-Stärke mit 15	.481	.552	.665	1	.322
5 Ich-Stärke mit 35	.224	.185	.242	.229	1

Oberhalb der Diagonale: Werte für die Mädchen (N=319)

Unterhalb der Diagonale: Werte für die Jungen (N=320)

Alle Korrelationen signifikant auf dem .000-Signifikanzniveau

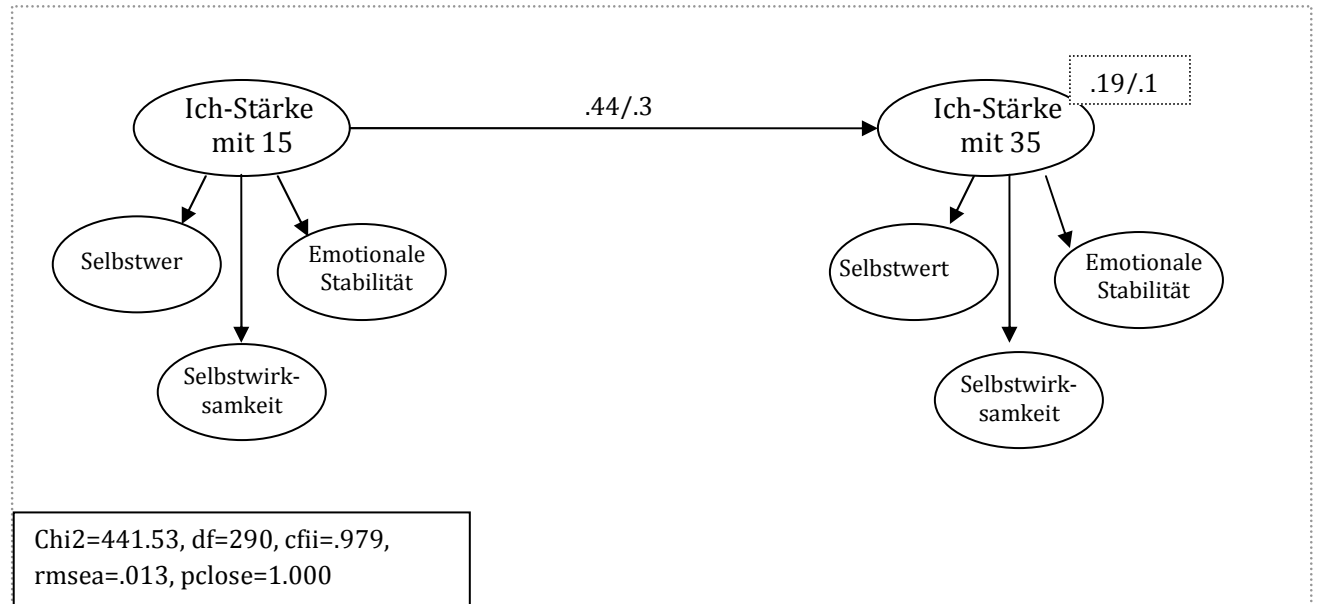
Der Vorteil dieser differenzierten Analyse, bei der man die Werte der Erhebungszeitpunkte im Jugendalter einzeln mit dem Wert im Erwachsenenalter korreliert, ist, dass man aufzeigen kann, wie die Korrelation mit steigendem zeitlichen Abstand kleiner wird. Der Nachteil dieses Vorgehens ist, dass die Aussage nur für einen kleinen Teil der Stichprobe gemacht werden kann. Um diese Basis zu vergrössern und die relative Stabilität über 20 Jahre für möglichst viele Personen analysieren zu können, soll nachfolgend die Stabilität im Übergang von 15 zu 35 Jahren mit Strukturgleichungsmodellen und der darin enthaltenen Schätzmethode FIML (*Full Information Maximum Likelihood*) nochmals analysiert werden.

In Abbildung 11 ist das Strukturgleichungsmodell für die beiden Geschlechter getrennt dokumentiert. Der Stabilitätskoeffizient der Ich-Stärke zwischen 15 und 35 beträgt für die Frauen .44 für die Männer .34. Diese Koeffizienten sind erwartungsgemäss höher als in der mit SPSS durchgeführten Korrelationsanalyse ( $r=.322$  für Frauen und  $.229$  für Männer), in der nicht wie in Strukturgleichungsmodellen nach dem Messfehler korrigiert wird.

Um mittels eines *multi-group*-Vergleichs zu testen, ob diese Stabilität sich zwischen den beiden Gruppen unterscheidet, wurden die Strukturkoeffizienten (first- und second-order-Faktoren) aller latenten Konstrukte über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt, um Messinvarianz über beide Gruppen hinweg zu gewährleisten (vgl. Byrne, 2001, S. 173f.). Danach wurde der Stabilitätspfad über beide Gruppen hinweg gleich gesetzt, um zu testen, ob dies den Modellfit signifikant verschlechtert. Wenn diese Gleichsetzung den Modellfit nicht verschlechtert, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Gruppen nicht unterscheiden bezüglich des gleichgesetzten Koeffizienten (vgl. Arbuckle, 1997, S. 560).

Dieser *multi-group*-Vergleich zeigt, dass sich Männer und Frauen nicht signifikant unterscheiden bezüglich der Stabilität der Ich-Stärke zwischen 15 und 35 ( $\text{CMIN}=.514$ ,  $\text{df}=1$ ,  $p=.473$ ). Da Ich-Stärke als latentestes *second-order*-Konstrukt modelliert ist, stellt sich die Frage, ob dieser Befund

für alle drei latenten *first-order*-Dimensionen zutrifft. Um allfällige Geschlechtsunterschiede in der Stabilität der drei Unterdimensionen zu finden, wurde diese Analyse zusätzlich separat für die einzelnen Dimensionen durchgeführt.

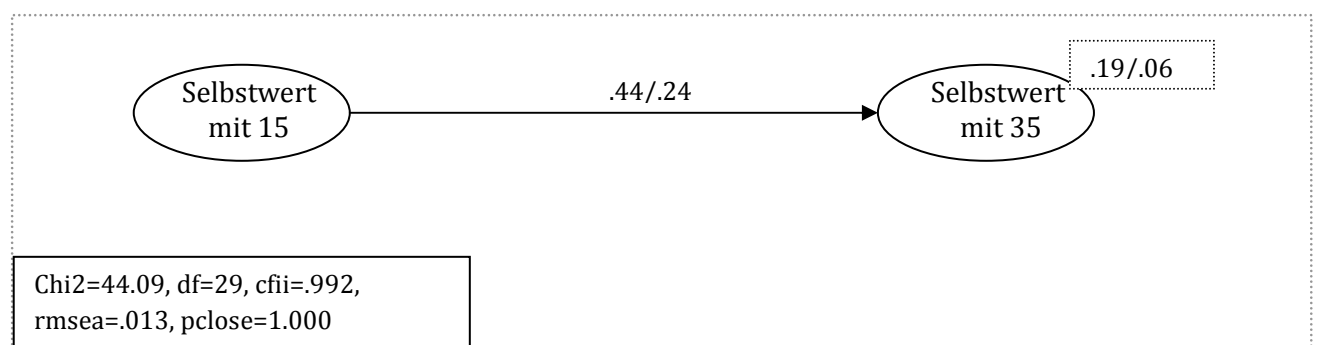


FIML-Estimation  
weiblich/männlich

Messinvarianz: Strukturkoeffizienten der Ich-Stärke über beide Gruppen hinweg gleichgesetzt  
Für genaue Dokumentation der second-order-Messmodelle vgl. Kapitel 5.

**Abbildung 11: SEM – Stabilität der Ich-Stärke für die Gesamtgruppe**

In Abbildung 12 ist die Stabilität des Selbstwertes für die beiden Gruppen dargestellt. Obwohl die Stabilität der Frauen (.44) auf den ersten Blick höher erscheint als jene der Männer (.24), lässt sich dieser Unterschied nicht statistisch signifikant absichern (CMIN=1.679, df=1, p=.195).



FIML-Estimation weiblich/männlich

Messinvarianz: Strukturkoeffizienten der Ich-Stärke über beide Gruppen hinweg gleichgesetzt

**Abbildung 12: SEM – Stabilität Selbstwert multigroup-Vergleich nach Geschlecht**

Dasselbe gilt für die beiden anderen Dimensionen. Die Stabilität der Selbstwirksamkeit scheint bei den Frauen auf den ersten Blick stabiler (.24), als bei den Männern (.15). Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant (CMIN=.471, df=1, p=.493). Der Stabilitätskoeffizient von „Emotionaler Stabilität“ unterscheidet sich kaum zwischen Frauen (.28) und Männern (.27) und erreicht ebenfalls keine statistische Signifikanz (CMIN=.117, df=1, p=.732).

Zusammenfassend kann nach diesen Analysen festgehalten werden, dass die Männer ihre Ich-Stärke zwischen 12 und 14 kontinuierlich steigern, während die Mädchen in dieser Zeit vom Niveau her stabil bleiben. Bezüglich der Niveau-Stabilität kann für den Übergang ins Erwachsenenalter keine Aussage gemacht werden, da im Erwachsenenalter die Ich-Stärke nicht mit demselben Instrument gemessen wurde wie im Jugendalter. Man kann jedoch die relative Stabilität analysieren: Hier hat sich gezeigt, dass die Ich-Stärke der Frauen zwischen 15 und 35 Jahren in der Tendenz etwas stabiler ist. Der Unterschied im Stabilitätskoeffizient lässt sich jedoch nicht statistisch signifikant absichern.

Das folgende Kapitel soll die differentielle Entwicklung der Ich-Stärke im Übergang ins Erwachsenenalter analysieren.

### 6.3.3 DIFFERENTIELLE STABILITÄT

Die differentielle Stabilität im Übergang ins Erwachsenenalter kann nur relativ analysiert werden, d.h. es stellt sich die Frage, wie hoch die Ich-Stärke des Individuums relativ zu seiner Bezugsgruppe (für die beiden Geschlechter getrennt) ist. Dies kann beantwortet werden durch einen typologischen Zugang, indem die Ich-Stärke im Jugendalter<sup>52</sup> und mit 35 dreigeteilt wird in schlechte, durchschnittliche und gute psychische Gesundheit. Aus der Kombination dieser jeweils drei Typen ergeben sich neun Verläufe (Tabelle 30).

Wenn man die standardisierten Residuen<sup>53</sup> betrachtet, wird ersichtlich, dass nicht alle Kombinationen gleich wahrscheinlich sind: stabil tief oder stabil hoch zu sein kommt häufiger

<sup>52</sup> Es wird die zusammengefasste Variable der Ich-Stärke verwendet, um die Analysen auf möglichst vielen Fällen aufbauen zu können: Falls vorhanden, wird der Wert im Alter von 15 verwendet, wenn dieser nicht vorhanden ist, der Wert mit 14, falls beide nicht vorhanden sind, der Wert mit 16.

<sup>53</sup> Ein Residuum beinhaltet die Abweichungen zwischen der beobachteten und der unter Unabhängigkeit zu erwartenden Häufigkeit einer Zelle. Das standardisierte Residuum einer Zelle ergibt sich als unstandardisiertes Residuum dividiert durch die Quadratwurzel aus der erwarteten absoluten

$$rs_{jk} = \frac{h_{jk} - e_{jk}}{\sqrt{e_{jk}}} = \frac{r_{jk}}{\sqrt{e_{jk}}}$$

Häufigkeit:

Ein standardisiertes Residuum > |2.0| bedeutet eine signifikante Abweichung vom erwarteten Wert in der betreffenden Zelle der Kreuztabelle.

als erwartet vor, der Aufstieg von der tiefsten zur höchsten Gruppe und umgekehrt der Abstieg von der höchsten zur tiefsten Gruppe kommt weniger häufig als erwartet vor.

**Tabelle 30: Differentielle Stabilität der Ich-Stärke im Übergang ins Erwachsenenalter**

			Ich-Stärke mit 35			Gesamt
			tief	durchschnitt	hoch	
Ich-Stärke im Jugendalter (14 -16)	tief	Anzahl	207	142	107	456
		% Ich-Stärke im Jugendalter	45.4%	31.1%	23.5%	100.0%
		Standardisierte Residuen	5.3	.5	-5.2	
	durchschnitt	Anzahl	157	148	209	514
		% Ich-Stärke im Jugendalter	30.5%	28.8%	40.7%	100.0%
		Standardisierte Residuen	-.4	-.4	.7	
	hoch	Anzahl	69	120	216	405
		% Ich-Stärke im Jugendalter	17.0%	29.6%	53.3%	100.0%
		Standardisierte Residuen	-5.2	-.1	4.7	
Gesamt		Anzahl	433	410	532	1375
		% Ich-Stärke im Jugendalter	31.5%	29.8%	38.7%	100.0%

Aus dieser Kreuztabelle werden fünf typologische Verläufe vom Jugend- ins Erwachsenenalter gebildet: die Stablen auf drei verschiedenen Niveaus (tief, Durchschnitt, hoch) und jene Gruppen, die sich verändern (aufsteigend, absteigend). Diese Einteilung ist sehr grob und nur eine Annäherung an das Phänomen der Stabilität der Ich-Stärke – leider jedoch die einzige Möglichkeit, mit den vorliegenden Daten eine Aussage zur Stabilität der Ich-Stärke über den Lebensverlauf zu machen.

Wie in Tabelle 31 ersichtlich, können 41.5% der Stichprobe als relativ stabil in ihrer Ich-Stärke gewertet werden. Bei 33.3% erhöht sich die Ich-Stärke im Vergleich zu der ihrer Altersgenossen, bei 25.2% verschlechtert sie sich im Übergang ins Erwachsenenalter.

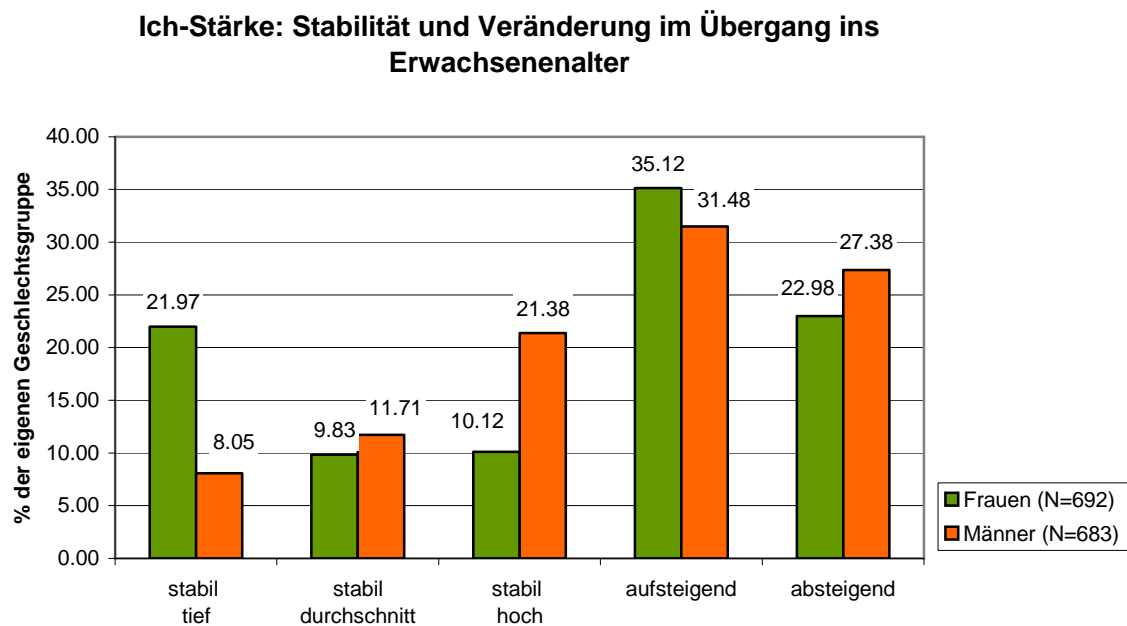
**Tabelle 31: Verteilung – Differentielle Stabilität der Ich-Stärke im Übergang ins Erwachsenenalter****Differentielle Stabilität der Ich-Stärke vom Jugendalter ins Erwachsenenalter**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	konstant tief	207	7.2	15.1	15.1
	konstant durchschnitt	148	5.1	10.8	25.8
	konstant hoch	216	7.5	15.7	41.5
	aufsteigend	458	15.8	33.3	74.8
	absteigend	346	12.0	25.2	100.0
	Gesamt	1375	47.5	100.0	
Fehlend	System	1517	52.5		
Gesamt		2892	100.0		

Im vorigen Kapitel wurde festgehalten, dass sich die Geschlechter im Übergang zum Erwachsenenalter bezüglich der relativen Stabilität der Ich-Stärke nicht unterscheiden. Es lässt sich demnach eine Aussage machen, dass die Rangfolge der Individuen innerhalb der Geschlechtsgruppen ungefähr gleich stabil ist, jedoch nicht, auf welchem Niveau diese Stabilität ist.

Abbildung 13 zeigt, dass über 20% der Frauen auf tiefem Niveau stabil sind (standardisierte Residuen = 4.7). Im Gegensatz dazu sind sie in der Gruppe „stabil hoch“ untervertreten (standardisierte Residuen = -3.7). Bei den Männern sind nur 8% in der konstant tiefen Gruppe, jedoch 21% in der stabilen Gruppe auf hohem Niveau. Bei den beiden Gruppen, die auf- oder absteigen, gibt es keine Geschlechtsunterschiede, was allerdings ein Hinweis darauf sein könnte, dass die psychische Gesundheit der Frauen sich ungünstiger entwickelt als jene der Männer: Aufgrund des *ceiling-Effektes*<sup>54</sup> wäre davon auszugehen, dass die Frauen eher zur aufsteigenden Gruppe gehören.

<sup>54</sup> Wenn man bereits zur Gruppe mit der hohen Ich-Stärke gehört, ist kein „Aufstieg“ mehr möglich, die Wahrscheinlichkeit „stabil“ oder „absteigend“ zu sein ist deshalb grösser.



**Abbildung 13: Differentielle Stabilität der Ich-Stärke nach Geschlecht**

#### 6.4 VARIABLENZENTRIERTE ANALYSEN: BEZIEHUNGSKONTEXTE UND ICH-STÄRKE

Nach den deskriptiven Auswertungen zum Zusammenhang verschiedener Dimensionen der psychischen Gesundheit und der Stabilität der Dimension „Ich-Stärke“ geht es in den nun folgenden Analysen darum, die zweite zentrale übergeordnete Fragestellung zu beantworten:

Fragestellung 2: Welche Erfahrungen in den drei zentralen Entwicklungskontexten des Jugendalters (Familie, Peergroup und Schule) fördern die Entwicklung von psychischer Gesundheit des Individuums?

Um die relative Bedeutung der Beziehungen in den drei primären Sozialisationskontexten zu analysieren und das Zusammenwirken der Kontexterfahrungen für die Gesamtgruppe und für die beiden Geschlechtsgruppen zu analysieren, werden als erstes variablenzentrierte Auswertungen vorgenommen. Kausale Effekte werden dabei zeitversetzt analysiert.

Das Kapitel ist so aufgebaut, dass in einem ersten Schritt die kurzfristigen Effekte der Beziehungserfahrungen auf die Ich-Stärke analysiert werden. Im Zentrum dieser Analysen steht die Frage, welcher der Kontexte einen grösseren Einfluss auf die Ich-Stärke hat und ob sie rein additiv oder interagierend auf das Individuum wirken.

In einem zweiten Schritt werden die langfristigen Auswirkungen auf die Ich-Stärke im Erwachsenenalter betrachtet. Es stellt sich dabei die Frage, ob es einen Effekt der Erfahrungen in

allen drei Kontexten über 20 Jahre gibt; wenn ja, wie stark er ist und über welche Prozesse sich diese Erfahrungen langfristig auswirken.

#### 6.4.1 KURZFRISTIGE EFFEKTE

Folgende Hypothesen sollen mit den nachfolgenden Analysen geprüft werden:

Hypothese 4: Eine positive Beziehung zu den Eltern führt zu positiven Beziehungen in anderen Entwicklungskontexten (Kontinuität).

Hypothese 5: Die subjektiv wahrgenommenen Beziehungen in den drei zentralen Entwicklungskontexten (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken sich kurz- und langfristig auf die Ich-Stärke aus.

Hypothese 6: Die drei Entwicklungskontexte (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken kurzfristig nicht separat, sondern interagierend auf die Ich-Stärke im Jugendalter.

Die Korrelationen nullter Ordnung für die beiden Geschlechter zeigen, dass die wahrgenommenen Beziehungen in den drei Kontexten positiv miteinander korrelieren (vgl. Tabelle 32). Bei beiden Geschlechtern fällt die vergleichsweise hohe Korrelation zwischen der Anerkennung durch die Lehrperson und der Anerkennung durch MitschülerInnen ins Auge. Offenbar nehmen Individuen, welche sich in der Schulklasse anerkannt fühlen auch mehr Anerkennung durch die Lehrperson wahr. Die Zuwendung der Eltern korreliert bei den Mädchen lediglich schwach mit den beiden übrigen Kontexten. Bei den Jungen hängt diese etwas erhöht mit der Anerkennung der Lehrperson zusammen – diese beiden Beziehungskontexte scheinen bei ihnen stärker zusammenzuhängen als bei den Mädchen (die Korrelationskoeffizienten unterscheiden sich allerdings nicht statistisch signifikant: Fisher's  $z = -1.32$ ,  $p = .19$ ). Diese Befunde sind ein Hinweis darauf, dass Hypothese 4, die von einer Kontinuität zwischen der Beziehung zu den Eltern und den Beziehungen zu anderen Personen, für die untersuchten Jugendlichen nicht zutrifft. Die personenzentrierten Analysen in Kapitel 6.5.1 werden weitere Erkenntnisse über dieses Verhältnis liefern.

Betrachtet man die Korrelation mit der Ich-Stärke ein Jahr später, fällt v.a. ins Auge, dass die Anerkennung durch Lehrpersonen für die Jungen tendenziell einen weniger starken Zusammenhang zeigt als für die Mädchen ( $z = 1.62$ ,  $p = .10$ ). Dies deutet darauf hin, dass für die Mädchen diese Anerkennung bedeutender ist als für die Jungen. Es wird sich in den weiteren Analysen zeigen, ob sich diese Aussage halten lässt.

Tabelle 32: Korrelationen: Beziehungen und Ich-Stärke im Jugendalter

Pearson Correlation	1 Zuwendung durch Eltern mit 14	2 Anerkennung durch Lehrperson mit 14	3 Anerkennung durch Mitschüler mit 14	4 Ich-Stärke mit 15
1	1.00	0.237	0.214	0.337
2	0.318	1.00	0.381	0.309
3	0.236	0.342	1.00	0.344
4	0.309	0.200	0.301	1.00

Oberhalb der Diagonale Werte für Mädchen ( $N_{\min}=449$ )

Unterhalb der Diagonale Werte für Jungen ( $N_{\min}=441$ )

Alle Korrelationen  $p < .000$

Um den jeweiligen Einfluss der drei Beziehungen auf die Ich-Stärke und deren Interagieren einschätzen zu können, wird im nächsten Schritt eine Regressionsanalyse mit Interaktionstermen durchgeführt. Es wird dabei entlang der Empfehlungen von Aiken & West (1991) vorgegangen. Die drei Kontext-Konstrukte werden zentriert (durch Subtraktion des Mittelwertes), um das Problem der Multikollinearität zwischen den drei *first-order*-Termen und den Interaktionstermen zu umgehen. Ausserdem werden alle *first-order*-Terme standardisiert in die Regressionsanalyse eingehen und der Interaktionsterm aus den vorher standardisierten *first-order*-Termen gebildet, da sonst die standardisierten beta-Koeffizienten der Regressionslösung nicht korrekt interpretiert werden können<sup>55</sup>. Auch das Kriterium geht standardisiert in die Analyse ein. Danach können die B-Werte des Regressionsmodells wie Betawerte interpretiert werden, d.h. sie sind untereinander vergleichbar (vgl. a.a.O., S. 43f.; Baltes-Götz, 2006, S. 23f.). *Missings* wurden *pairwise* gelöscht, um möglichst viele Individuen in den Analysen zu behalten.

In Modell 1 der Regressionsanalyse wurde der Einfluss der soziodemographischen Merkmale auf die Ich-Stärke mit 15 getestet, wobei erwartungsgemäss nur das Geschlecht signifikant wird (vgl. Tabelle 33). In Kapitel 5.3 wurde in den deskriptiven Analysen festgestellt, dass die Jungen eine höchst signifikant bessere Ich-Stärke haben. Dieses Resultat bestätigt sich hier nochmals.

<sup>55</sup> Da der Interaktionsterm in SPSS per default als Ganzes standardisiert wird und nicht die beiden Bestandteile des Termes.



**Tabelle 33: Regressionsanalyse: Kurzfristige Effekte der Beziehungen mit 14 auf die Ich-Stärke mit 15**

Ich-Stärke mit 15	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Prädiktoren	Beta <sup>a)</sup>	Beta <sup>a)</sup>	Beta <sup>a)</sup>
Geschlecht <sup>1)</sup>	.227***	.223***	.223***
Schulform: Hauptschule <sup>2)</sup>	-.018ns	.041ns	.042ns
Schulform: Realschule <sup>2)</sup>	-.038ns	-.020ns	-.021ns
Schulform: Gymnasium <sup>2)</sup>	-.040ns	-.061*	-.063*
Nationalität <sup>3)</sup>	.013ns	.032ns	.032ns
Anerkennung MitschülerInnen 14		.248***	.245***
Anerkennung Lehrpersonen 14		.101***	.115***
Zuwendung Eltern 14		.215***	.219***
MitschülerInnen*Eltern 14 <sup>4)</sup>			-.017ns
Eltern*Lehrpersonen 14 <sup>4)</sup>			.052*
MitschülerInnen*Lehrpersonen 14 <sup>4)</sup>			.016ns
Korrigiertes R <sup>2</sup>	.051	.212	.213
F (df1/df2)	16.47	49.70	46.64
Sig. F	(5/1443)	(8/1440)	(11/1437)
	.000	.000	.000

a) bzw. B beim Regressionsmodell mit standardisierten Prädiktoren und Kriterium

<sup>1)</sup> Codierung: 1 „weiblich“, 2 „männlich“

<sup>2)</sup> Referenzgruppe: „Integrierte Gesamtschule“

<sup>3)</sup> Codierung: 1 „deutsch“, 2 „nicht deutsch“

<sup>4)</sup> mit zentrierten Variablen

Multiple Lineare Regression, ENTER-Methode, abhängige Variable psychische Gesundheit mit 15, missing pairwise

Signifikanzprüfung: \*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05, + p < .10

In Modell 2 wurden zusätzlich die drei Beziehungskontexte eingeführt. Interessanterweise wird nun bei den soziodemographischen Prädiktoren die Schulform Gymnasium signifikant, was darauf hindeutet, dass unter Kontrolle der drei Beziehungsfaktoren die GymnasiastInnen eine etwas schlechtere Ich-Stärke haben als die GesamtschülerInnen. Die drei Beziehungskontexte erlangen alle Signifikanz, wobei die Anerkennung durch MitschülerInnen die grösste Bedeutung hat, gefolgt von der Zuwendung der Eltern. Deutlich weniger stark ist der Einfluss der Lehrpersonen. Insgesamt erklären die Erfahrungen in den drei Beziehungskontexten zusammen mit den soziodemographischen Variablen rund 21% der Varianz der Ich-Stärke mit 15.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sich These 5 an den Daten bestätigt: Alle drei wahrgenommenen Beziehungen haben einen signifikanten kurzfristigen Einfluss auf die Ich-Stärke. Ob es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, wie nach der Analyse der Korrelationen nullter Ordnung zu vermuten ist, werden spätere Analysen mit Strukturgleichungsmodellen zeigen müssen.

In Modell 3 wurden zusätzlich die Zweifach-Interaktionsterme zwischen den Beziehungskontexten eingeführt, um These 6 zu prüfen. Dabei erreicht die Interaktion zwischen der Zuwendung durch die Eltern und die Anerkennung durch die Lehrperson Signifikanz.

Grundsätzlich bedeutet eine signifikante Interaktion, dass die Prädiktoren nicht nur für sich alleine, sondern zusätzlich in ihrem Zusammenspiel auf die abhängige Variable wirken, d.h. in unserem Fall, dass die Auswirkungen der Erfahrungen mit Eltern und Lehrpersonen sich separat auf die Ich-Stärke auswirken, in ihrer Kombination jedoch noch eine zusätzliche Auswirkung haben. Diese zusätzliche Auswirkung kann zwei Formen haben (vgl. Aiken & West, 1991, S. 255): *Synergie*, d.h. Jugendliche, die in beiden Kontexten positive Erfahrungen machen, haben eine sehr viel höhere Ich-Stärke als rein aufgrund der Einzeleffekte geschlossen werden kann („*the whole is greater than the sum of the parts*“ (ebd.)). Die zweite Form ist *Kompensation*, d.h. für Jugendliche, die in einem Kontext sehr gute Erfahrungen machen, wirken sich negative Erfahrungen im anderen Kontext weniger auf die Ich-Stärke aus, die negativen Effekte werden abgefedert („*the whole is less than the sum of the parts*“ (ebd.)).

Welche Form hinter dem signifikanten Interaktionseffekt der Regressionsanalyse steht, kann anhand der Regressionsanalyse nicht geklärt werden. Es werden deshalb weitere Analysen in Strukturgleichungsmodellen vorgenommen werden.

Als erstes jedoch stellt sich die Frage, ob die im Regressionsmodell gefundenen Befunde für beide Geschlechter zutreffen. Strukturgleichungsmodelle bieten die Möglichkeit, Unterschiede von Regressionsgewichten über Gruppen hinweg zu vergleichen und statistisch zu prüfen.

#### 6.4.1.1 Kurzfristige Effekte: Geschlechtsspezifische Analyse

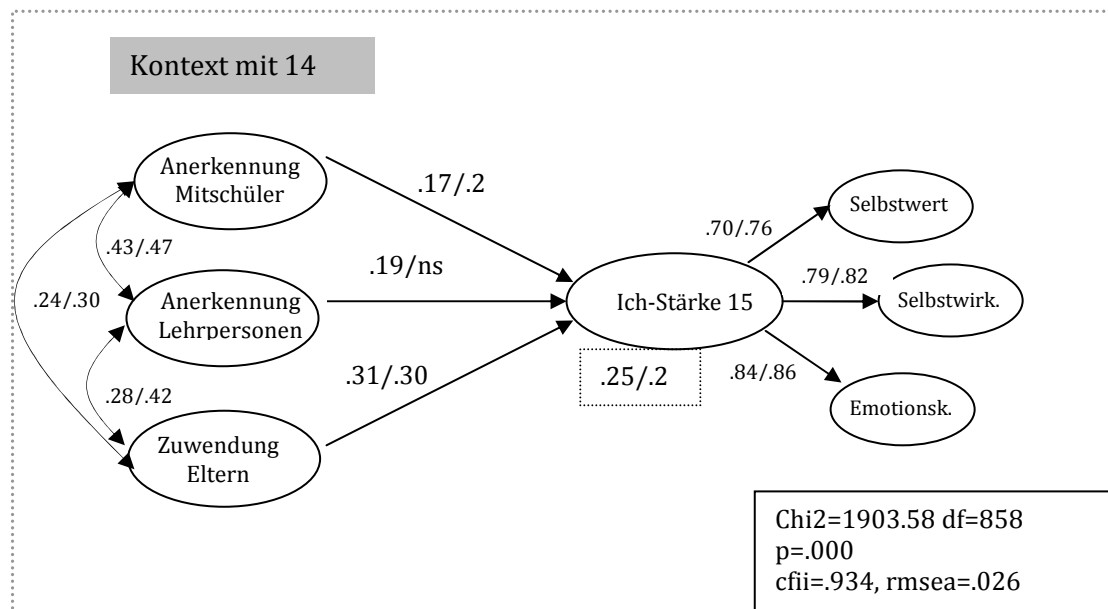
Wirken die Erfahrungen in den Beziehungskontexten für Mädchen und Jungen unterschiedlich?

Die Wirkungen der wahrgenommenen Beziehungen des Jugendalters auf die Ich-Stärke werden mit Strukturgleichungsmodellen geprüft, wobei kausale Effekte zeitversetzt modelliert werden. Die Indikatoren für die Beziehungen im Jugendalter gehen standardisiert ins Modell ein, um die Vergleichbarkeit der Pfadkoeffizienten innerhalb der beiden Gruppen zu garantieren. Die Strukturkoeffizienten (first- und second-order-Faktoren) aller latenten Konstrukte werden über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt, damit Messinvarianz über beide Gruppen hinweg gewährleistet ist (vgl. Byrne, 2001, S. 173f.). Dies ist die Voraussetzung für den *multi-group*-Vergleich, mittels dessen Geschlechtsunterschiede getestet werden. In diesem Verfahren wird der entsprechende Pfad über beide Gruppen hinweg gleich gesetzt. Wenn diese Gleichsetzung den Modellfit nicht verschlechtert, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Gruppen nicht unterscheiden bezüglich des gleichgesetzten Koeffizienten (vgl. Arbuckle, 1997, S. 560).

In diesen geschlechtsspezifischen Analysen interessieren drei Dinge:

1. Unterscheidet sich die Höhe des Einflusses der drei Beziehungskontexte auf die Ich-Stärke für die beiden Geschlechter?
2. Können Unterschiede im Einfluss der drei Kontexte innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe festgestellt werden, d.h. ist ein Kontext wichtiger als der andere?

3. Wie ist das Verhältnis der drei Kontexte untereinander? Haben die Beziehungen für beide Geschlechter eine gleich hohe Kontinuität? Welche Beziehungen haben eine besonders hohe Kontinuität?



Multigroup-Vergleich, Kontexte standardisiert (Modelfit für das Messinvarianz-Modell)  
 Weiblich (N=945) /Männlich (N=855)  
 Messmodell Ich-Stärke: Faktorladungen gleichgesetzt<sup>56</sup>

**Abbildung 14: SEM – Kurzfristige Wirkung der Beziehungen auf die psychische Gesundheit (Geschlechtsspezifische Analyse)**

Zur Beantwortung der ersten Frage sollen die Regressionsgewichte für die beiden Geschlechter verglichen werden (vgl. Abbildung 14).

Die Anerkennung durch die MitschülerInnen scheint auf den ersten Blick wichtiger zu sein für die Jungen (.25) als für die Mädchen (.17). Allerdings lässt sich der Unterschied nicht statistisch absichern. Die Gleichsetzung dieses Pfades verschlechtert den Modelfit nicht signifikant (CMIN=2.26, df=1, p=.133), d.h. die MitschülerInnen haben kurzfristig den gleichen Einfluss auf die Ich-Stärke von Jungen und Mädchen.

<sup>56</sup> Es wird Messinvarianz angenommen, d.h. die Ladungen der first- und second-order-Faktoren sind über die Geschlechter hinweg gleich gesetzt („Invariant Factorial Structure of Measuring Instrument“, vgl. Byrne, 2001, S. 173f.). → der Modelfit verschlechtert sich durch die Gleichsetzung nicht signifikant (CMIN=13.84, df=12, p=.311)

Die Anerkennung durch die Lehrpersonen hat für Mädchen einen signifikanten Einfluss (.19), für die Jungen nicht. Dieser Unterschied ist signifikant, die Gleichsetzung der Pfade verschlechtert den Modellfit (CMIN=4.146, df=1, p=.042). Das heisst, die Anerkennung der Lehrpersonen hat für die Ich-Stärke der Mädchen im Jugendalter einen grösseren Einfluss als für die Jungen.

Der Einfluss der Elternbeziehung ist bei beiden Geschlechtern gleich gross (.31/.30), d.h. das Interesse und die Zuwendung der Eltern ist für beide Geschlechter gleich wichtig (CMIN= 1.028, df=1, p=.311).

Als zweites wurde danach gefragt, ob die drei Beziehungskontexte *innerhalb* der Geschlechtsgruppen gleich bedeutend für die Ich-Stärke sind, oder ob hier eine Rangfolge gebildet werden kann.

Für die Ich-Stärke der Mädchen sind alle drei Kontexte kurzfristig gleich wichtig (alle *C.R. for Differences* < | 1.96 |<sup>57</sup>). Bei den Jungen jedoch finden sich signifikante Unterschiede: Die Anerkennung durch Lehrpersonen ist für sie weniger wichtig als die Anerkennung durch die Eltern (C.R. = 2.65) und die MitschülerInnen (C.R. = -2.34).

Bezüglich der kurzfristigen Bedeutsamkeit der drei Beziehungen auf die Ich-Stärke lässt sich demnach ein zentraler geschlechtsspezifischer Unterschied festhalten: Die Beziehungen zur Lehrperson hat für die Mädchen mehr Bedeutung als für die Jungen.

Als letztes wird der Zusammenhang zwischen den Beziehungen geprüft: Besteht zwischen gewissen Kontexten eine grössere Kontinuität (Korrelationen zwischen den drei Kontextvariablen innerhalb der Geschlechtsgruppe)? Es zeigt sich weder bei den Jungen noch bei den Mädchen eine Rangfolge, die Korrelationen unterscheiden sich nicht signifikant *innerhalb* der eigenen Gruppe, d.h. die Beziehungen hängen in ähnlichem Umfang zusammen.

Wenn man sich fragt, ob es Unterschiede für Mädchen und Jungen gibt, prüft man, ob sich die Korrelationen *zwischen* den Gruppen unterscheiden. Obwohl der Unterschied im Zusammenhang zwischen der Anerkennung durch die Lehrpersonen und die Zuwendung durch die Eltern relativ gross erscheint (.28 für die Mädchen, .42 für die Jungen), lässt sich dies nicht statistisch absichern, d.h. die Kontinuität zwischen diesen beiden Kontexten ist für beide Geschlechter gleich gross. Die Kontinuität zwischen Elternkontext und Schulklasse wird, trotz nicht augenfälliger Unterschiede (.24 für die Mädchen, .30 für die Jungen) auf dem 10% Irrtumsniveau signifikant (CMIN= 3.08, df=1, p= .079), d.h. diese beiden Kontexte hängen für die Jungen in der Tendenz stärker zusammen als für die Mädchen.

---

<sup>57</sup> Ist der *C.R. for Differences* < | 1.96 |, dann kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von < 5% angenommen werden, dass die Parameter **gleich** sind. Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von < 10% muss der C.R. < | 1.6449 | sein, um die Gleichheitshypothese aufrechterhalten zu können.

#### 6.4.1.2 Kurzfristige Effekte: Analyse des Interaktionseffektes mit Strukturgleichungsmodellen

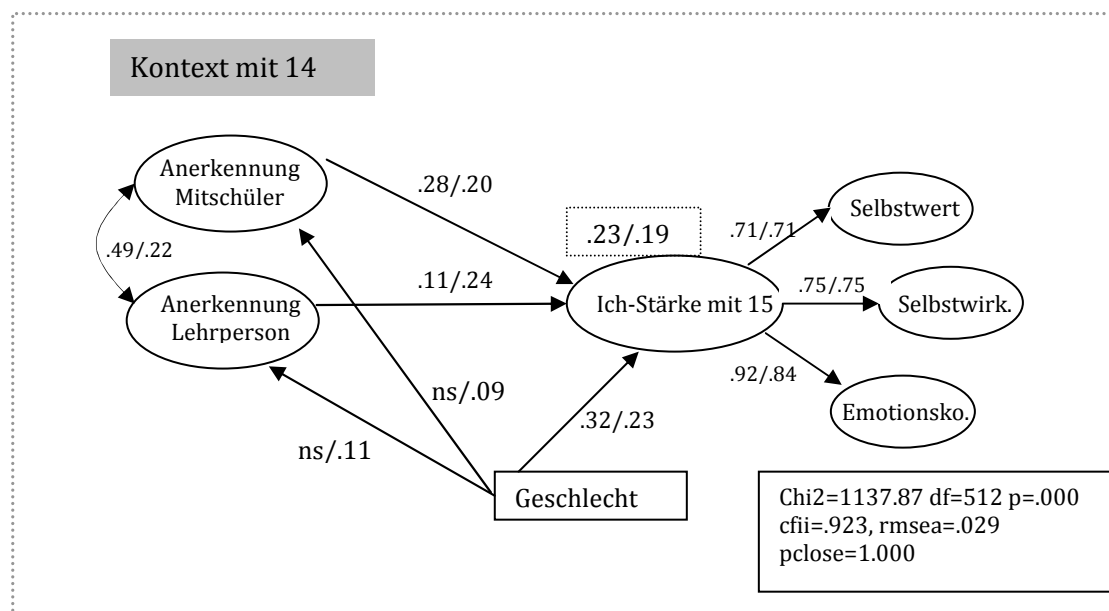
In Strukturgleichungen gibt es zwei mögliche Zugänge zur Analyse von Interaktionstermen: der Mehrgruppenvergleich und der Einsatz von latenten Produktvariablen (vgl. Marsh, Wen & Hau, 2006). Da bereits in der Regressionsanalyse Produktvariablen zum Einsatz kamen, verspricht ein Mehrgruppenvergleich zusätzlicher Informationsgewinn.

Mit diesem Zugang können Hypothesen geprüft werden, was hinter dem signifikanten Interaktionsterm der Regressionsanalyse verborgen ist. Es lassen sich zwei alternative Hypothesen aufstellen (vgl. Aiken & West, 1991, S. 255):

**Synergie:** Der Einfluss der Anerkennung durch die Lehrpersonen auf die Ich-Stärke des Jugendlichen ist höher, wenn der Jugendliche von seinen Eltern viel Zuwendung bekommt.

**Kompensation:** Der Einfluss der Anerkennung durch die Lehrpersonen auf die Ich-Stärke des Jugendlichen ist höher, wenn der Jugendliche von seinen Eltern wenig Zuwendung bekommt.

Dafür wird die Stichprobe am Median der Elternzuwendung gesplittet und diese beiden Gruppen mit einem *multi-group*-Zugang verglichen. In Abbildung 15 ist das *multi-group*-Modell dargestellt. Es birgt eine Vielzahl von überraschenden Befunden:



Multigroup-Vergleich, Kontexte standardisiert (Modelfit für das Messinvarianz-Modell)  
 Zuwendung Eltern tief (N=718)/Zuwendung Eltern hoch (N=692)  
 Messmodell Ich-Stärke: Faktorladungen gleichgesetzt

**Abbildung 15: SEM – Kurzfristige Wirkung der Beziehungen auf die Ich-Stärke (Interaktionseffekte)**

Der in den Hypothesen formulierte Interaktionseffekt ist in den beiden Pfadkoeffizienten des Pfeiles „Anerkennung Lehrperson → Ich-Stärke mit 15“ enthalten: Die Beziehung zur Lehrperson ist für die Ich-Stärke der Gruppe mit weniger Zuwendung durch die Eltern weniger wichtig (Regressionsgewicht = .11) als für die Jugendlichen, die zuhause viel Zuwendung bekommen (Regressionsgewicht = .24). Dieser Befund lässt sich auch statistisch absichern: Die Gleichsetzung dieses Pfades verschlechtert den Modelfit signifikant (CMIN= 4.43, df=1, p=.035). Der Interaktionseffekt bedeutet also nicht *Kompensation* sondern *Synergie*: Der Einfluss der Lehrpersonen auf die Ich-Stärke ist für jene Jugendlichen wichtiger, die von ihren Eltern viel Zuwendung bekommen. Jugendliche, die vergleichsweise wenig Zuwendung von ihren Eltern erfahren, distanzieren sich mehr von der Lehrperson; sie ist für ihre Ich-Stärke weniger wichtig.

Einen gewissen *Kompensationseffekt* kann man beim Einfluss der MitschülerInnen erkennen: Bei den Jugendlichen mit wenig Zuwendung durch die Eltern ist dieser Effekt (Regressionsgewicht = .28) höher als der Effekt der Lehrperson (Regressionsgewicht=.11). Dies lässt sich allerdings nicht statistisch signifikant absichern (C.R. = 1.434). Man kann lediglich in der Tendenz vermuten, dass sich die Jugendlichen, welche von ihren Eltern vergleichsweise wenig Zuwendung bekommen, Anerkennung nicht bei anderen Erwachsenen suchen, sondern eher in der Peergroup<sup>58</sup>.

Neben diesen Befunden zum Interaktionseffekt *zwischen* den drei Beziehungskontexten finden sich im Modell weitere interessante Befunde. Der Zusammenhang ist zwischen der Anerkennung durch die MitschülerInnen und durch die Lehrperson bei der Gruppe mit weniger Zuwendung durch die Eltern grösser (Korrelation= .49) als für die Gruppe, die mehr Zuwendung durch die Eltern wahrnimmt (Korrelation =.22). Dieser Unterschied ist höchst signifikant (CMIN=38.69, df=1, p=.000). Offenbar nimmt die eine Gruppe ihre Umwelt homogener wahr als die andere. Was der Grund für diesen Befund sein könnte, wird weiter unten in der Diskussion erörtert.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Gruppen findet sich beim Einfluss des Geschlechts: In der Gruppe mit weniger Zuwendung durch die Eltern ist der Geschlechtsunterschied bezüglich der Ich-Stärke grösser (Regressionsgewicht= .32) als bei der anderen Gruppe (Regressionsgewicht= .23). Dieser Unterschied ist signifikant (CMIN=4.31, df=1, p= .038).

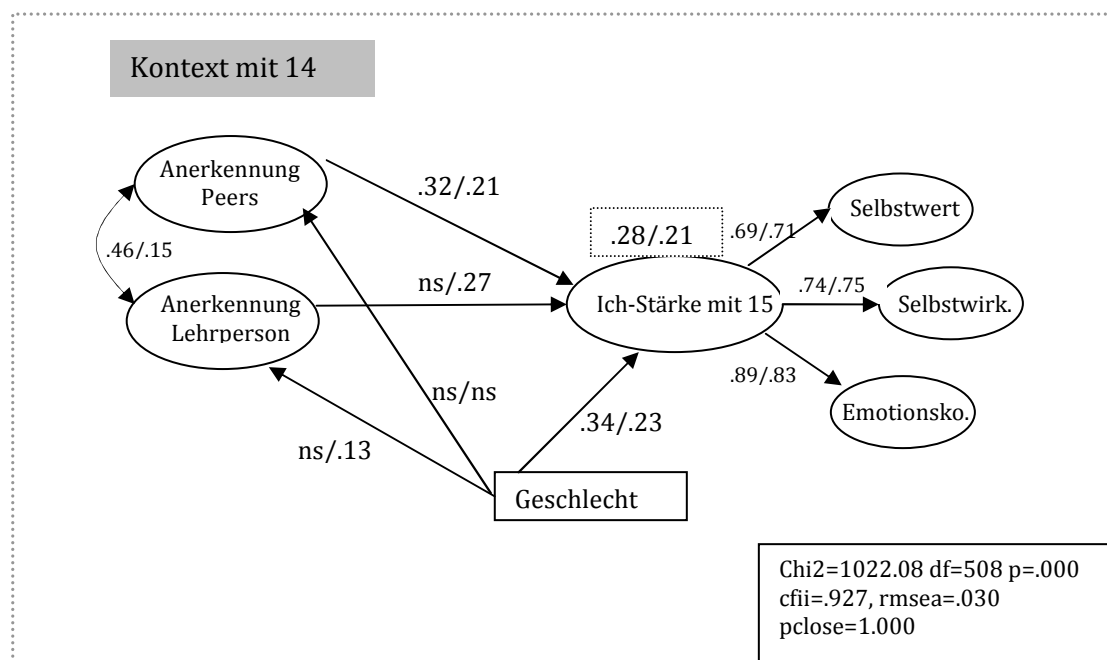
Bevor diese Befunde eingehend diskutiert werden, stellt sich die Frage, ob nicht weitere Faktoren, die nicht ins Strukturgleichungsmodell eingegangen sind, für diese Resultate verantwortlich sind.

Oben hat sich gezeigt, dass die wahrgenommene Anerkennung in allen drei Kontexten abhängig ist von der besuchten Schulform. Und so fällt auf, dass in der Gruppe mit der tiefen Elternzuwendung deutlich mehr Jugendliche aus der Hauptschule (zresid= 4.2) sind. Um

---

<sup>58</sup> Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht bezüglich des Effektes der Peergroup auf die Ich-Stärke (CMIN=.106, df=1, p=.744)

auszuschliessen, dass die Befunde nicht nur aufgrund der Unterschiede zwischen den HauptschülerInnen, die bezüglich wahrgenommenen Beziehungen besonderen Belastungen ausgesetzt scheinen, und den übrigen Jugendlichen zustande kommen, muss eine weitere Analyse vorgenommen werden. Es wird deshalb das obige Modell nochmals für die Stichprobe ohne die HauptschülerInnen berechnet, um sicherzugehen, dass diese Befunde nicht nur aufgrund dieser Subgruppe zustande gekommen sind. Die Befunde dieser Analyse sind in Abbildung 16 ersichtlich. Man sieht dabei auf den ersten Blick, dass sich die Resultate in dieser homogenen Subgruppe bestätigen, bzw. sich noch stärker akzentuieren lassen.



Multigroup-Vergleich, Kontexte standardisiert (Modellfit für das Messinvarianz-Modell)  
 Zuwendung Eltern tief (N=552)/Zuwendung Eltern hoch (N=599)  
 Messmodell Ich-Stärke: Faktorladungen gleichgesetzt

**Abbildung 16: SEM – Kurzfristige Wirkung der Beziehungen auf die Ich-Stärke (Interaktionseffekte ohne HauptschülerInnen)**

Für die Jugendlichen mit wenig familiärer Zuwendung hat die Anerkennung durch die Lehrpersonen gar keine signifikante Bedeutung mehr, ganz im Gegensatz zur Vergleichsgruppe (CMIN= 5.81, df=1, p=.001). Für diese Jugendlichen ist dagegen die Anerkennung der MitschülerInnen wichtiger als die der Lehrpersonen (C.R. = 2.02), wobei sich der Einfluss der MitschülerInnen in dieser Gruppe (Regressionsgewicht= .32) nicht signifikant von jenem der Gruppe mit viel Zuneigung durch die Eltern (Regressionsgewicht= .21) unterscheidet<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> CMIN= .661, df=1, p= .416

Der Interaktionseffekt des Geschlechts ( $CMIN=4.47$ ,  $df=1$ ,  $p=.034$ ) und der Unterschied in der Korrelation zwischen Schulklasse und Lehrpersonen ( $CMIN= 36.41$ ,  $df=1$ ,  $p=.000$ ) bleiben ebenfalls bestehen, wobei der letztere noch deutlicher wird.

Hypothese 6 lässt sich demnach anhand der Life-Daten bestätigen: Die Beziehungs-erfahrungen, die Jugendliche mit Eltern, MitschülerInnen und Lehrpersonen machen, wirken nicht nur additiv auf die Ich-Stärke, sondern es lassen sich Interaktionseffekte ausmachen:

Zwischen den beiden Beziehungen zu Erwachsenen lässt sich ein *Synergie-Effekt* feststellen, d.h. für Jugendliche mit viel Zuwendung der Eltern hat die Anerkennung der Lehrperson mehr Einfluss auf die Ich-Stärke. Eine eher belastete Beziehung im familiären Kontext geht einher mit einer grösseren Distanzierung vom Urteil der Lehrpersonen, jedoch mit einer stärkeren Orientierung am Urteil der Gleichaltrigen, d.h. eine *Kompensation* über diesen Kanal ist möglich. Dabei muss man sich jedoch bewusst sein, dass dies lediglich eine MÖGLICHKEIT der Kompensation ist, falls gute Beziehungen in der Schulklasse bestehen. Nimmt der Jugendliche/die Jugendliche wenig Anerkennung durch die MitschülerInnen, schlägt sich dies umso stärker auf die Ich-Stärke nieder.

Neben der Überprüfung von Hypothese 6 hat das Strukturgleichungsmodell interessante Nebenfunde erbracht, z.B. der Interaktionseffekt mit dem Geschlecht: In der Gruppe mit schlechteren Elternbeziehungen ist der Unterschied der Ich-Stärke zwischen Mädchen und Jungen grösser als in der anderen Gruppe oder anders ausgedrückt: Für die Ich-Stärke der Mädchen macht es einen grösseren Unterschied, ob sie in der einen oder anderen Mediansplit-Gruppe sind, als für die Jungen.

Dieses Resultat scheint im Widerspruch zu stehen zum Befund des *multi-group*-Vergleiches in Abbildung 14, wo festgehalten wurde, dass die Zuwendung durch die Eltern für beide Geschlechter gleich wichtig ist. Der Grund für diese widersprüchlichen Befunde liegt in den differentiellen Wirkungen: Für die Gesamtheit der beiden Geschlechtsgruppen ist die Beziehung zu den Eltern gleich wichtig, differenziert man jedoch danach, welche Qualität die Elternbeziehung hat, zeigt sich, dass die Ich-Stärke der Mädchen stärker beeinflusst ist von einer belasteten Beziehung zu den Eltern als jene der Jungen. Offenbar können sich Jungen, die wenig Zuwendung durch ihre Eltern erfahren, besser von dieser Beziehung distanzieren, womit sie weniger einflussreich wird für die Ich-Stärke. Weniger Mädchen scheinen über einen solchen Schutzmechanismus zu verfügen.



#### 6.4.2 LANGFRISTIGE EFFEKTE

Nach der Analyse der kurzfristigen Effekte der Erfahrungen in den Beziehungskontexten, stellt sich nun die Frage, ob sich diese Erfahrungen auch langfristig auf die Ich-Stärke im Erwachsenenalter auswirken.

Folgende zwei übergeordnete Hypothesen gilt es zu prüfen:

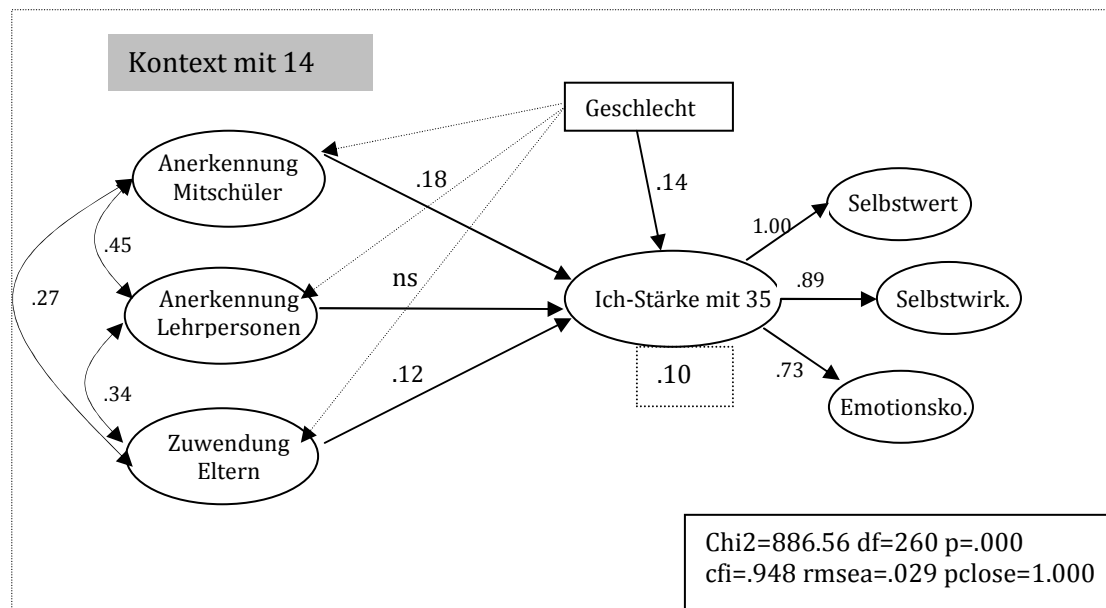
5. Die subjektiv wahrgenommenen Beziehungen in den drei zentralen Entwicklungskontexten (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken sich kurz- und **langfristig** auf die Ich-Stärke aus.

7. Kreisprozess: Der Effekt der Entwicklungskontexte im Jugendalter auf die Ich-Stärke im Erwachsenenalter wird vermittelt über die Ich-Stärke und weitere Kompetenzen im Jugendalter (Mediierungseffekt).

Diese Thesen werden mit Strukturgleichungsmodellen geprüft. Auch in diesen Analysen werden die Daten chronologisch in die Analysen eingehen. Die fehlenden Werte werden mit dem in AMOS integrierten *Full information maximum likelihood*-Schätzverfahren geschätzt.

Das erste Modell in Abbildung 17 prüft die langfristige Wirkung auf die Ich-Stärke. Es zeigt sich dabei, dass nicht mehr alle Kontexte einen signifikanten langfristigen Effekt haben, die Anerkennung der Lehrpersonen erreicht keine statistische Bedeutsamkeit. Erwartungsgemäss findet sich auch im frühen Erwachsenenalter ein signifikanter Geschlechtseffekt.

An diesem Modell kann man ausserdem das Verhältnis der drei Beziehungen in der Gesamtgruppe prüfen. Es zeigt sich dabei, dass die Korrelation zwischen der Beziehung den MitschülerInnen und der zu den Eltern kleiner ist als die Korrelation MitschülerInnen - Lehrpersonen (C.R. = -.2.049) und die Korrelation Lehrpersonen-Eltern (C.R. = -2.374).



Kontexte standardisiert (FIML-Estimation)

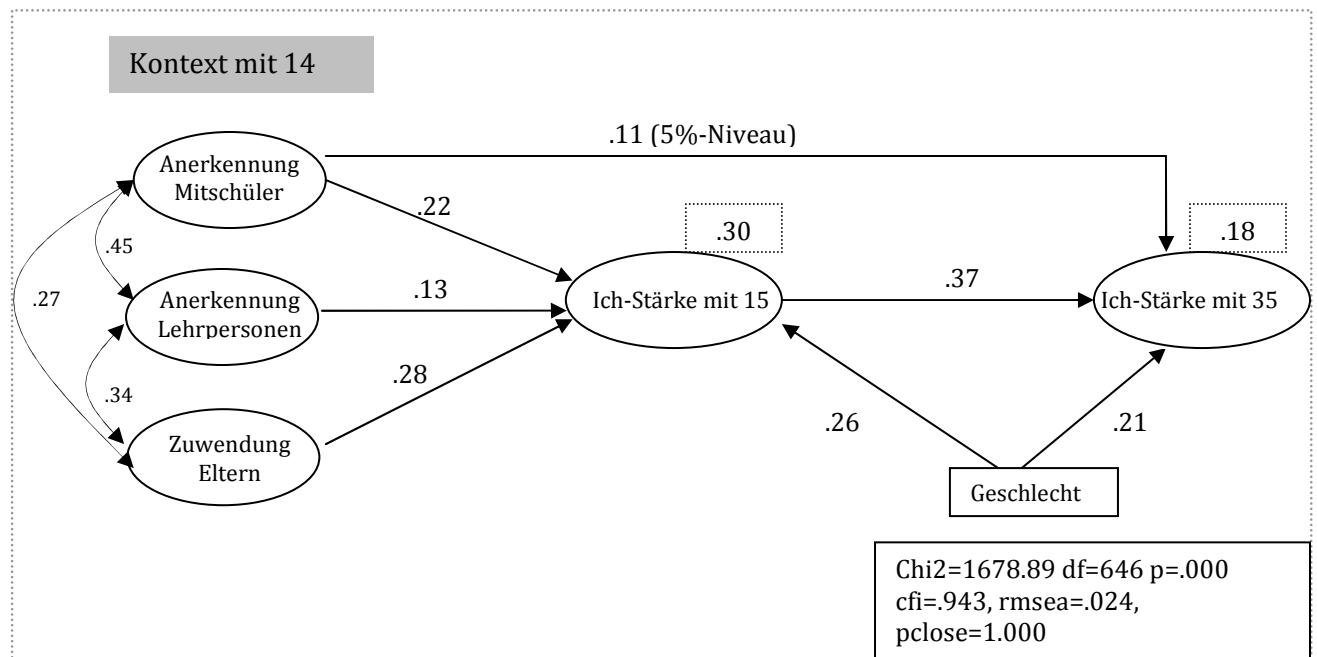
Genaue Dokumentation des Second-order-Messmodells von Ich-Stärke mit 35 vgl. Kapitel 5.2

**Abbildung 17: SEM – Langfristige Wirkungen der Beziehungen auf die Ich-Stärke**

Interessanter als die direkten langfristigen Effekte, sind die *indirekten* Effekte und die Frage, über welche Mechanismen sich die Erfahrungen des Jugendalters langfristig über den Lebensverlauf auswirken (Hypothese 7). Das Modell in Abbildung 18 gibt eine erste Antwort auf diese Frage. Es zeigt sich deutlich, dass die Beziehungskontexte hauptsächlich vermittelt über die Ich-Stärke mit 15 auf die Ich-Stärke im Erwachsenenalter wirken. Wie schon im Kapitel 6.3.2. gesehen bleibt die Ich-Stärke ziemlich stabil über 20 Jahre (Pfadkoeffizient = .37).

Interessant ist jedoch, dass nicht alle Effekte indirekt über diese Stabilität wirken. Die Anerkennung durch die MitschülerInnen wirkt offenbar zusätzlich über andere Prozesse langfristig: Es führt ein direkter Pfad mit .11 (5%-Irrtumswahrscheinlichkeit) auf die Ich-Stärke mit 35. Für die beiden anderen Entwicklungskontexte erreichten die direkten Pfade keine statistische Signifikanz (sie wurden deshalb null gesetzt)<sup>60</sup>.

<sup>60</sup> „When it comes to parameters, all other things being equal, less is more. At the same time, well-fitting models are preferable to poorly fitting ones.“ (Arbuckle, 1995, S. 490). Um sicher zu gehen, dass das sparsamere Modell (mit nullgesetzten direkten Pfaden) nicht einen schlechteren Modelfit hat als das komplexere Modell, wurden sie gegeneinander getestet. Das Nullsetzen der zwei direkten Pfade verschlechtert den Modelfit nicht signifikant (CMIN=.961, df=2, p=.618), weshalb im Interesse der wissenschaftlichen Sparsamkeit (vgl. Byrne, 2001, S. 76) diese Parameter aus dem Modell entfernt werden.



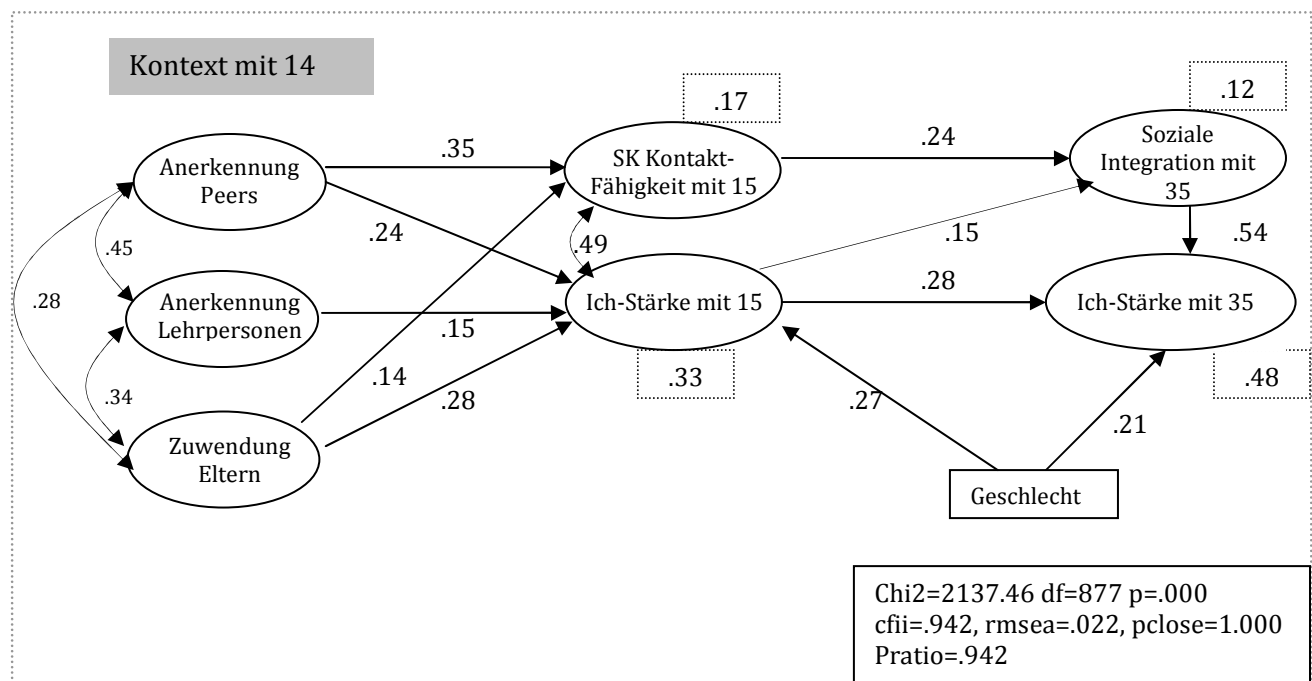
Kontexte standardisiert (FIML-Estimation)

Genaue Dokumentation der Second-order-Messmodelle von Ich-Stärke mit 15 und 35 vgl. Kapitel 5.2

**Abbildung 18: SEM – Langfristige Wirkungen der Beziehungen auf die Ich-Stärke (Mediierungseffekt)**

Dieser direkte Pfad der MitschülerInnen auf die Ich-Stärke zwanzig Jahre später bedeutet, dass sich die Erfahrungen in diesem Kontext langfristig nicht nur über die Stabilität der Ich-Stärke, sondern zusätzlich über andere Mechanismen auswirken. Aufgrund theoretischer Überlegungen (vgl. Youniss, 1982) ist zu erwarten, dass dieser direkte Effekt über die sozialen Kompetenzen und die soziale Integration vermittelt wird.

Das folgende Modell in Abbildung 19 prüft, ob diese Vermutung sich an den Daten bestätigen lässt.



Kontexte standardisiert (FIML-Estimation)

Genaue Dokumentation der Second-order-Messmodelle von Ich-Stärke mit 15 und 35 vgl. Kapitel 5.2

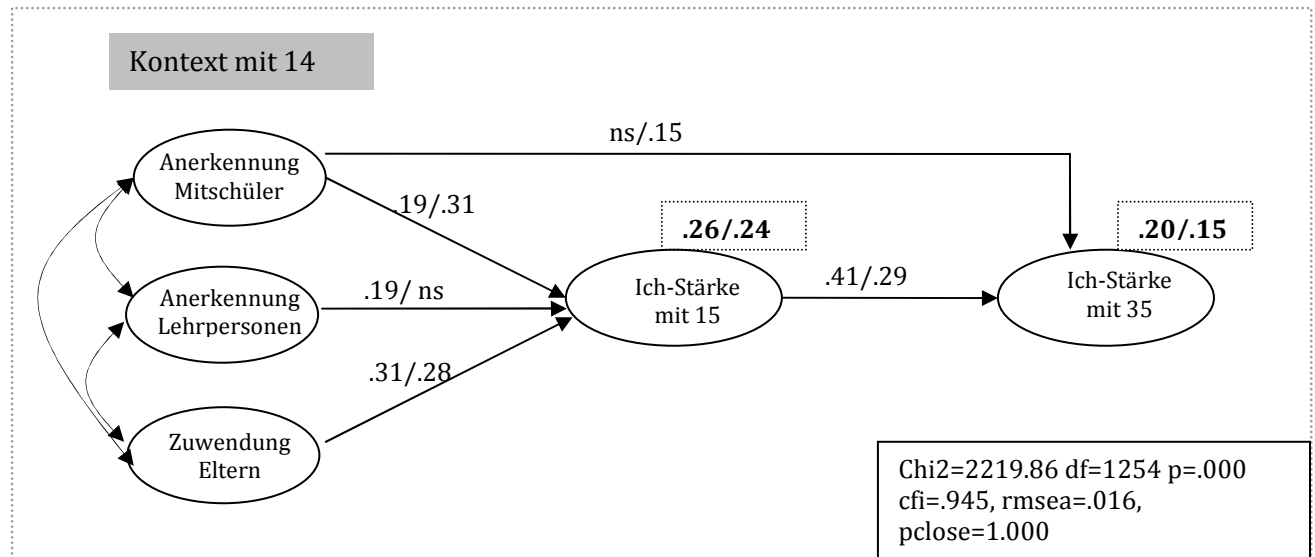
**Abbildung 19: SEM – Langfristige Wirkungen der Beziehungen auf die Ich-Stärke (Mediierungseffekt über die soziale Integration)**

Die postulierte Hypothese kann, bei akzeptablem Modelfit, bestätigt werden. Die Anerkennung durch MitschülerInnen hat einen starken Effekt auf das Selbstkonzept der Kontaktfähigkeit ein Jahr später (Regressionsgewicht = .35). Dieses wiederum erklärt 12% der Varianz in der wahrgenommenen sozialen Integration 20 Jahre später (gemeinsam mit der Ich-Stärke mit 15), welche wiederum einen starken Einfluss hat auf die Ich-Stärke zum selben Zeitpunkt (Regressionsgewicht = .54). Der hohe Zusammenhang der Kontaktfähigkeit mit der Ich-Stärke im Jugendalter (.49) sowie der starke Einfluss der sozialen Integration auf die Ich-Stärke im Erwachsenenalter machen den sozialen Aspekt der psychischen Gesundheit überdeutlich.

Dass der Einfluss der MitschülerInnen auf die Kontaktfähigkeit so hoch ausfällt deutet darauf hin, dass dies der wichtigste Kontext im Jugendalter ist, wenn es um den Erwerb von sozialen Kompetenzen geht. Allerdings muss im vorliegenden Fall diese hohe Regression vorsichtig interpretiert werden, da die Anerkennung durch die Peers, wie sie hier gemessen wurde, eine gewisse Nähe zur Operationalisierung der Kontaktfähigkeit aufweist<sup>61</sup>.

<sup>61</sup> In der Faktoranalyse in SPSS lassen sich jedoch die beiden Konstrukte klar als zwei Faktoren identifizieren.

Im nächsten Schritt stellt sich die Frage, ob diese für die Gesamtpopulation beobachteten Befunde für beide Geschlechter gleich oder ob geschlechtsspezifische Prozesse feststellbar sind. Dazu wird zuerst das Modell ohne die soziale Entwicklung für beide Geschlechter in einem *multi-group*-Vergleich modelliert (vgl. Abbildung 20)<sup>62</sup>.



Weiblich /männlich

Genaue Dokumentation der Second-order-Messmodelle von Ich-Stärke mit 15 und 35 vgl. Kapitel 5.2  
FIML-Estimation. Messmodelle Kontext und Ich-Stärke: Faktorladungen gleichgesetzt, Indikatoren der Kontexte standardisiert

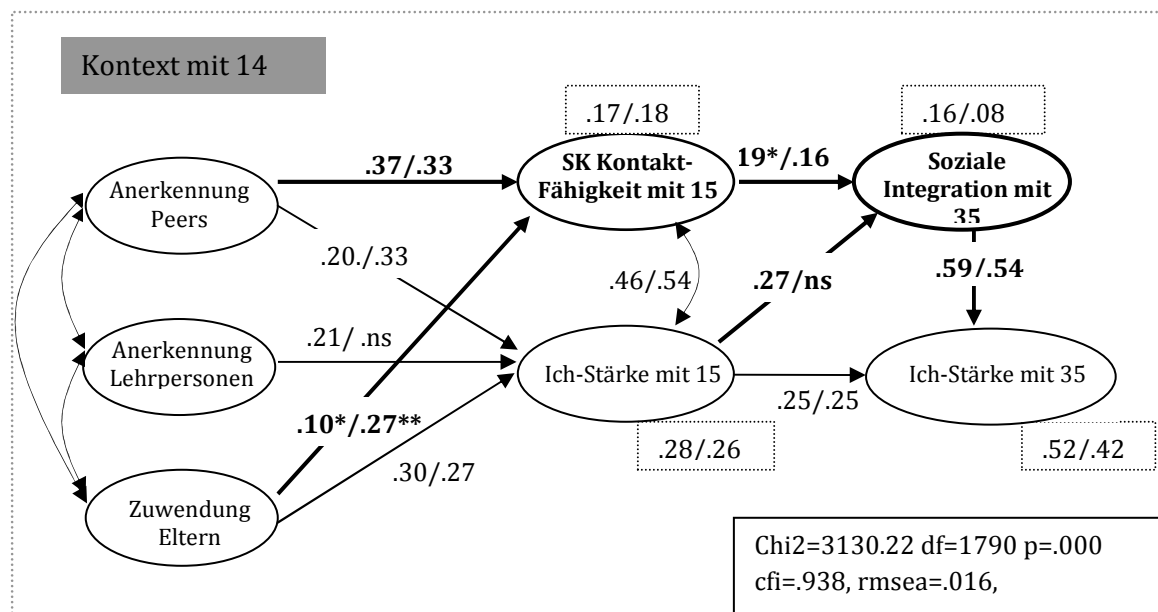
(Signifikanzen, wenn nicht anders gekennzeichnet,  $p < .001$ . Ausnahmen: \* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , +  $p < .10$ )

**Abbildung 20: SEM – Langfristige Wirkungen der Beziehungen auf die Ich-Stärke (Mediierungseffekt nach Geschlecht)**

Der direkte Pfad von der Anerkennung durch die MitschülerInnen auf die Ich-Stärke mit 35 wird nur für die Jungen signifikant, für die Mädchen verpasst der Effekt knapp das Signifikanzniveau von 10%. Statistisch lässt sich zwischen den beiden Gruppen kein Unterschied in diesem Koeffizienten feststellen (CMIN=.660,  $df=1$ ,  $p=.417$ ).

In Abbildung 21 ist das Gesamtmodell mit der sozialen Entwicklung für beide Geschlechter dokumentiert. Für beide Geschlechter wird diese langfristige Auswirkung über die soziale Entwicklung bestätigt.

<sup>62</sup> In einem ersten Schritt wurden auch die langfristigen direkten Effekte von den Kontexten der Lehrperson und der Eltern geschätzt, um sicherzugehen, dass nicht in einer der beiden Stichproben ein signifikanter direkter Effekt unentdeckt bleibt. Allerdings waren diese langfristigen Effekte sowohl für die männliche als auch für die weibliche Stichprobe nicht signifikant.



Weiblich /männlich F IML-Estimation

Genaue Dokumentation der Second-order-Messmodelle von Ich-Stärke mit 15 und 35 vgl. Kapitel 5.2

Messmodelle Kontext und psychische Gesundheit: Faktorladungen gleichgesetzt, Indikatoren der Kontexte standardisiert

(Wenn nicht anders gekennzeichnet,  $p < .001$ . \* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , +  $p < .10$ )

**Abbildung 21: SEM – Langfristige Wirkungen der Beziehungen auf die Ich-Stärke (Mediierungseffekt über die soziale Entwicklung nach Geschlecht)**

Es findet sich ein zentraler Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern: Die Ich-Stärke mit 15 hat für die Männer keinen signifikanten langfristigen Effekt die soziale Integration, für die Frauen jedoch schon. Dieser Geschlechtsunterschied ist auf dem 10% Irrtumsniveau signifikant ( $\text{CMIN}=2.858$ ,  $\text{df}=1$ ,  $p=.091$ )<sup>63</sup>. Vergleicht man dieses Modell mit dem Modell in Abbildung 20, dann springt ins Auge, wie der Stabilitätskoeffizient der Ich-Stärke für die Frauen sich durch das Einfügen der sozialen Entwicklung deutlich verringert (von .41 auf .25), während er sich bei den Männern nicht stark verändert (von .29 auf .25). Dies ist ein Hinweis darauf, dass der „soziale“ Anteil der psychischen Gesundheit bei den Frauen höher sein könnte als bei den Männern.

<sup>63</sup> Alle anderen neu modellierten Pfade in diesem Modell unterscheiden sich nicht zwischen den Geschlechtern.

### 6.4.3 ZUSAMMENFASSUNG DER VARIABLENZENTRIERTEN ANALYSEN

Dieses Kapitel fasst die zentralen Befunde des variablenorientierten Zuganges zusammen. Eine Diskussion, welche die Befunde in Beziehung setzt zur Theorie und anderen empirischen Studien wird in der abschliessenden Diskussion in Kapitel 7 stattfinden.

Mittels Korrelationsanalysen und Strukturgleichungsmodellen wurde Hypothese 4 überprüft, die lautet:

**Hypothese 4: Eine positive Beziehung zu den Eltern führt zu positiven Beziehungen in anderen Entwicklungskontexten (Kontinuität).**

Diese These lässt sich für die hier untersuchte Stichprobe nur bedingt bestätigen. Alle drei Beziehungen hängen positiv zusammen, Unterschiede in der Stärke des Zusammenhanges finden sich jedoch nicht wie erwartet: Die höchste Korrelation ist jene zwischen den Beziehungen im schulischen Kontext, zu Lehrpersonen und MitschülerInnen.

Man kann aufgrund der Analysen festhalten, dass in der Gesamtgruppe die drei Beziehungen eine gewisse Konvergenz aufweisen, d.h. wer im einen Kontext positive Beziehungen wahrnimmt, erlebt die Beziehungen in anderen Kontexten ebenfalls positiv. Die Beziehung zu den Eltern hat dabei allerdings keine besondere Bedeutung.

Zusätzlich hat sich gezeigt, dass die Konvergenz in der Wahrnehmung der drei Beziehungen für bestimmte Subgruppen grösser ist: Jugendliche, die wenig Zuwendung durch die Eltern berichten, nehmen die beiden anderen Beziehungen homogener wahr als Jugendliche mit einer positiveren Beziehung zu ihren Eltern.

Hypothese 5 thematisiert die kurz- und langfristigen Effekte der wahrgenommenen Beziehungskontexte:

**Hypothese 5: Die subjektiv wahrgenommenen Beziehungen in den drei zentralen Entwicklungskontexten (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken sich kurz- und langfristig auf die Ich-Stärke aus.**

Bei den *kurzfristigen Effekten* hat sich gezeigt, dass in der Gesamtstichprobe alle drei Beziehungen einen signifikanten Effekt ausüben und ca. 21% der Ich-Stärke ein Jahr später erklären. Die geschlechtsspezifische Analyse deckte auf, dass dies nicht für beide Geschlechter im gleichen Masse gilt. Während für die Mädchen sowohl die Beziehungen zu Eltern, Lehrpersonen und Peers einen signifikanten und gleich starken Einfluss auf die Ich-Stärke haben, ist für die Jungen die Beziehung zu den Lehrpersonen weniger wichtig, bzw. übt keinen signifikanten Effekt auf ihre psychosoziale Entwicklung ein Jahr später aus.

Wenn man die *langfristigen Wirkungen* für die beiden Geschlechter betrachtet, ist ein kleiner Unterschied festzustellen: Für die Frauen kann mit dem untersuchten Modell mehr Varianz in der Ich-Stärke erklärt werden (20% ohne die soziale Entwicklung, 52% mit der sozialen

Entwicklung) als für die Männer (15%, bzw. 42%). Für die Mädchen/Frauen wirkt sich die im Jugendalter entwickelte Ich-Stärke auf zwei Pfaden langfristig stärker aus: Einerseits ist ihre Ich-Stärke über die 20 Jahre in der Tendenz stabiler (was sich jedoch nicht statistisch signifikant absichern lässt), andererseits wirkt sich diese auf deren subjektiv wahrgenommene soziale Integration mit 35 aus: Der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit und die emotionale Stabilität mit 15 beeinflusst bei den Frauen, wie sie ihre soziale Integration 20 Jahre später einschätzen. Diese Wirkung lässt sich bei den Männern nicht feststellen.

Hypothese 6 wurde ebenfalls variablenorientiert analysiert:

Die drei Entwicklungskontexte (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken nicht separat, sondern interagierend kurzfristig auf die Ich-Stärke im Jugendalter.

In der Regressionsanalyse wurde die Interaktion zwischen der Eltern- und der Lehrpersonenbeziehung signifikant. Die *multigroup*-Analyse mittels Strukturgleichungen hat dabei gezeigt, dass hinter dieser Interaktion ein Synergie-Effekt steht, d.h. für die Ich-Stärke von Jugendlichen mit einer positiven Beziehung zu den Eltern hat die Beziehung zur Lehrperson mehr Bedeutung als für Jugendlichen mit einer belasteten Beziehung zuhause. Jene Subgruppe, die wenig Zuwendung bekommt von den Eltern orientiert sich dabei stärker am Urteil der Gleichaltrigen der Schulklasse.

Die personenzentrierten Analysen werden helfen, dieses interaktive Zusammenwirken von verschiedenen Kontexten auf die Ich-Stärke weiter zu beschreiben.

Hypothese 7 thematisiert die Prozesse, über die im Jugendalter erfahrenen Beziehungen sich langfristig auf die Ich-Stärke im Erwachsenenalter auswirken. Diese Hypothese lässt sich nur mit Strukturgleichungsmodellen angemessen analysieren, da diese das zeitversetzte Modellieren über mehr als zwei Zeitpunkte zulassen.

Hypothese 7: Der Effekt der Entwicklungskontexte im Jugendalter auf die Ich-Stärke im Erwachsenenalter wird vermittelt über die Ich-Stärke und weitere Kompetenzen im Jugendalter (Kreisprozess).

Die Analysen haben gezeigt, dass sich die drei Beziehungen hauptsächlich über die Stabilität der Ich-Stärke langfristig auswirken: Der Effekt der Beziehungen zu Lehrpersonen und Eltern im Alter von 14 auf die Ich-Stärke mit 35 wird total mediiert über die Ich-Stärke mit 15, d.h. es besteht kein direkter Effekt mehr. Die Beziehung zu den MitschülerInnen zeigt zusätzlich zum mediierten Effekt einen direkten Pfad, was bedeutet, dass neben der Stabilität der Ich-Stärke noch andere Prozesse ablaufen, über welche die Erfahrungen mit den Peerbeziehungen sich bis ins frühe Erwachsenenalter auswirken. Dieser Prozess stellt sich als die soziale Entwicklung heraus, die Hand in Hand mit der Entwicklung der Ich-Stärke verläuft. Die Erfahrungen im



Kontext der Peers mit 14 Jahren erklären rund 17% der Varianz der sozialen Kompetenz (Selbstkonzept der Kontaktfähigkeit) ein Jahr später, welche wiederum grosse Vorhersagekraft hat für die soziale Integration im frühen Erwachsenenalter, die grosse Bedeutung hat für die Ich-Stärke. Damit kann als Zwischenfazit für die Gesamtstichprobe festgehalten werden, dass die im Jugendalter erfahrene Anerkennung und Zuwendung eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Ich-Stärke ist. Diese Erfahrungen sind die Ausgangslage für positive Prozesse in der individuellen psychischen und sozialen Entwicklung, die sich langfristig im Lebensverlauf auswirken. Für die Mädchen/Frauen wirkt sich dabei die im Jugendalter entwickelte Ich-Stärke auf zwei Pfaden langfristig stärker aus. Einerseits ist ihre Ich-Stärke über die 20 Jahre in der Tendenz stabiler (was sich jedoch nicht statistisch signifikant absichern lässt), andererseits wirkt sich diese auf deren subjektiv wahrgenommene soziale Integration mit 35 aus. Der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit und die emotionale Stabilität mit 15 beeinflusst bei den Frauen, wie sie ihre soziale Integration 20 Jahre später einschätzen. Diese Wirkung lässt sich bei den Männern nicht feststellen.

## 6.5 PERSONZENTRIERTE ANALYSEN: BEZIEHUNGSKONSTELLATIONEN UND ICH-STÄRKE

Nach den variablenzentrierten Auswertungen sollen weitere Erkenntnisse mit personorientierten Verfahren gewonnen werden, d.h. es werden Typologien der Erfahrungen in den Entwicklungskontexten gebildet. Beim typologischen Ansatz ist das generelle Muster oder das „Klima“ von besonderem Interesse, weniger die spezifischen Einflüsse der einzelnen Faktoren (vgl. Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994, S. 758).

In einem ersten Schritt werden mittels Clusteranalyse typische Konstellationen von Beziehungskontexten gesucht. Das Ziel ist es, Jugendliche mit ähnlichen Beziehungserfahrungen in Familie, Peergroup und Schule zusammenzufassen und bezüglich ihrer Merkmale im Jugendalter näher zu beschreiben. Dies geschieht auf der Grundlage möglichst vieler Personen. Eine Ausfallanalyse soll danach zeigen, ob die Personen, welche 2002 nicht mehr befragt werden konnten, überzufällig aus eher problematischen Konstellationen der Erziehungskontexte stammen. Anschliessend an die Ausfallanalyse wird untersucht, ob sich diese Typen 20 Jahre später im Erwachsenenalter in ihrer Ich-Stärke unterscheiden.

Die Hypothesen müssen für diesen Zugang personzentriert reformuliert werden.

Hypothese 6a: Jene Cluster mit überdurchschnittlich positiver Beziehung zu den Eltern haben auch überdurchschnittlich positive Beziehungen zu Lehrpersonen und MitschülerInnen. Cluster mit einer überdurchschnittlich belasteten Beziehung zu den Eltern haben überdurchschnittlich negative Beziehungen zu Lehrpersonen und MitschülerInnen.

Hypothese 6b: Die Jugendlichen aus den verschiedenen Beziehungsklustern unterscheiden sich bezüglich verschiedener Dimensionen der psychischen Gesundheit und weiterer Merkmale im Jugendalter und im Erwachsenenalter: Je positiver die Beziehungskonstellationen, desto höher die Ich-Stärke und weitere personale Merkmale.

Hypothese 6c: Die drei Entwicklungskontexte (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken nicht separat, sondern interagierend kurzfristig auf die Ich-Stärke im Jugendalter.

### 6.5.1 TYPOLOGIE DER BEZIEHUNGSKONTEXTE

Es gibt mehrere Möglichkeiten, Typen zu bilden: univariat (z.B. Extremgruppen auf einem Merkmal), bivariat (z.B. Mediansplit von zwei Merkmalen, die danach gekreuzt werden und vier Typen ergeben) oder multivariat (die z.B. durch Clusteranalytische Verfahren gewonnen werden) (vgl. Robins et al., 1998, S. 140f.).

Im vorliegenden Fall, bei dem eine Typologie beruhend auf drei metrischen Indikatoren gebildet werden soll, bietet sich die Clusteranalyse an. Die Clusteranalyse wurde mit den drei Skalen durchgeführt, welche die emotionale Beziehung innerhalb der drei zentralen Entwicklungskontexte des Jugendalters abbilden: Zuwendung durch die Eltern, Anerkennung durch MitschülerInnen und Anerkennung durch die Lehrperson<sup>64</sup>.

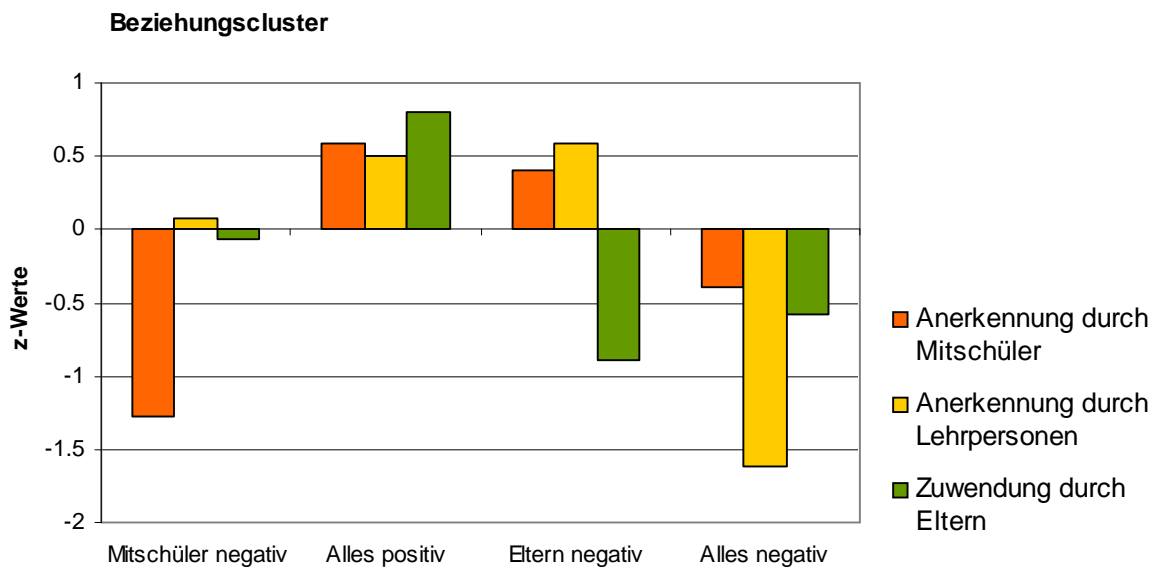
Vor der Clusteranalyse wurden in einem ersten Schritt mittels des *single-linkage*-Verfahrens (Distanzmass: Quadrierte Euklidische Distanz) multivariate Outlyer identifiziert. Danach wurde die Clusteranalyse mit dem Ward-Algorithmus durchgeführt (für die Verfahren vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2000; Wiedenbeck & Züll, 2001).

Vier Fälle wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da sie als Ausreisser identifiziert worden sind. Die Entwicklung der Abweichung innerhalb der Gruppen (quadrierte Euklidische Distanz) mit dem Ward-Algorithmus legt eine 4-Cluster-Lösung nahe, da im Übergang zur 5 Cluster-Lösung die Abweichung stark anwächst (*Elbow*-Kriterium).

In die Clusteranalyse eingegangen sind 2415 Fälle, alle mit gültigen Werten auf allen drei Variablen. Die nachfolgende Abbildung hilft, die vier Cluster inhaltlich zu interpretieren:

---

<sup>64</sup> Um fehlende Werte zu vermeiden, werden die Informationen von verschiedenen Erhebungszeitpunkten zusammengezogen: Falls vorhanden, wurde der Wert im Alter von 15 einbezogen. Für jene Personen, die für 15 keinen gültigen Wert hatten, wurde der Wert mit 14 einbezogen. Personen, welche weder mit 14 noch mit 15 einen gültigen Wert hatten, wurden mit ihrem Wert im Alter von 16 einbezogen.



**Abbildung 22: Beziehungen in den drei Kontexten nach Clusterzugehörigkeit**

Das erste Cluster („Mitschüler negativ“) hat ausgeprägt tiefe Werte in der Anerkennung in der Schulklasse, während die Beziehungen in den von Erwachsenen geprägten Kontexten durchschnittlich sind.

Das zweite Cluster („Alles positiv“) zeichnet sich durch positive Werte in allen drei Konstrukten aus. Diese Personen erleben im Jugendalter am meisten Anerkennung durch MitschülerInnen, Lehrpersonen und Eltern.

Das dritte Cluster („Eltern negativ“) bekommt am wenigsten Zuwendung durch die Eltern, jedoch überdurchschnittlich viel Akzeptanz durch die MitschülerInnen und die Lehrpersonen. Dies widerspricht der bindungstheoretischen Annahme (vgl. Bowlby, 1975), dass die elterliche Beziehung die Grundlage für alle weiteren Beziehungen ist und deshalb von Kontinuität ausgeht (Hypothese 5.a.). Offenbar gibt es jedoch relativ häufig die Konstellation, dass Jugendliche mit einer eher belasteten Beziehung zu den Eltern in den anderen Kontexten positive Erfahrungen machen.

Das vierte Cluster („Alles negativ“) erlebt im Jugendalter in allen drei Entwicklungskontexten wenig Anerkennung, wobei die Wertschätzung durch die Lehrpersonen ausgeprägt niedrig ist.

Die Cluster unterscheiden sich dabei in allen drei Dimensionen höchst signifikant voneinander.

Tabelle 34 zeigt, wie viele Personen in den jeweiligen Clustern zusammengefasst sind.

**Tabelle 34: Verteilung der vier Beziehungs-Cluster**

Typologie: Beziehungsaspekt					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Mitschüler negativ	435	15.0	18.0	18.0
	Alles positiv	972	33.6	40.2	58.3
	Eltern negativ	517	17.9	21.4	79.7
	Alles negativ	491	17.0	20.3	100.0
	Gesamt	2415	83.5	100.0	
Fehlend	System	477	16.5		
Gesamt		2892	100.0		

### 6.5.2 DESKRIPTIVE ANALYSEN: BESCHREIBUNG DER CLUSTER

Im nächsten Schritt sollen die vier Cluster bezüglich weiterer relevanter Variablen näher beschrieben werden. Es werden dabei zwei Themenkomplexe mittels Varianzanalysen geprüft:

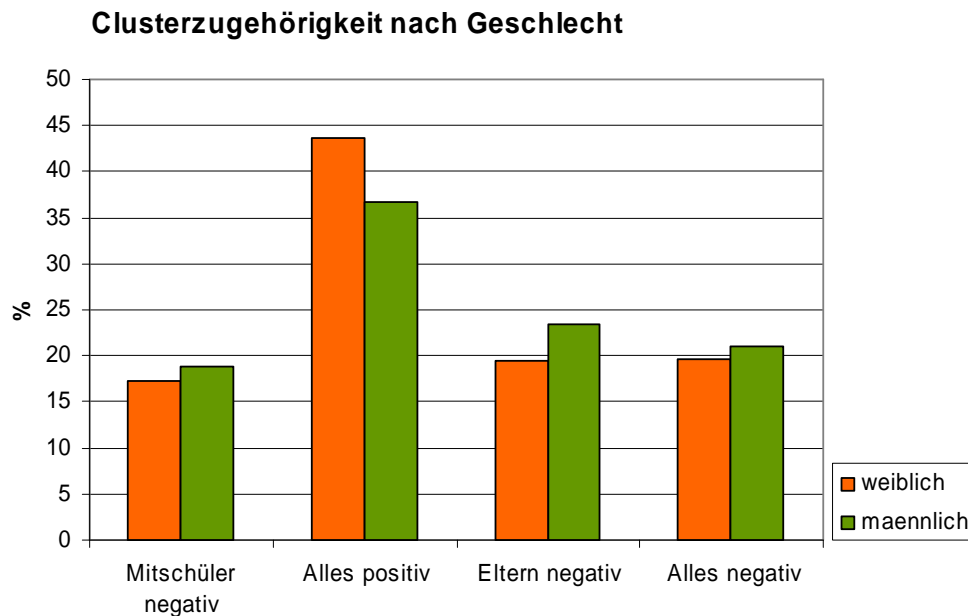
1. Soziodemographische Variablen
2. Indikatoren der drei Kontexte

#### 6.5.2.1 Soziodemographische Variablen

**Tabelle 35: Unterschiede soziodemographischer Merkmale nach Clusterzugehörigkeit**

Soziodemographische Merkmale	N	Chi2 (df)	Sig.
Geschlecht	2415	13.50 (3)	.004
Schulform	2415	74.65 (9)	.000
Nationalität (D vs. andere Staaten)	2231	13.40 (3)	.004
Region (Stadt vs. Land)	2415	5.40 (3)	.145
Schicht (nach Kleining/Moore)	1687	24.49 (18)	.140

Die vier Cluster unterscheiden sich bezüglich der Geschlechterzusammensetzung: Den grössten Unterschied findet sich im Cluster „alles positiv“, in dem unterdurchschnittlich wenig Jungen (36.7%) zu finden sind (zresid= -2.0).

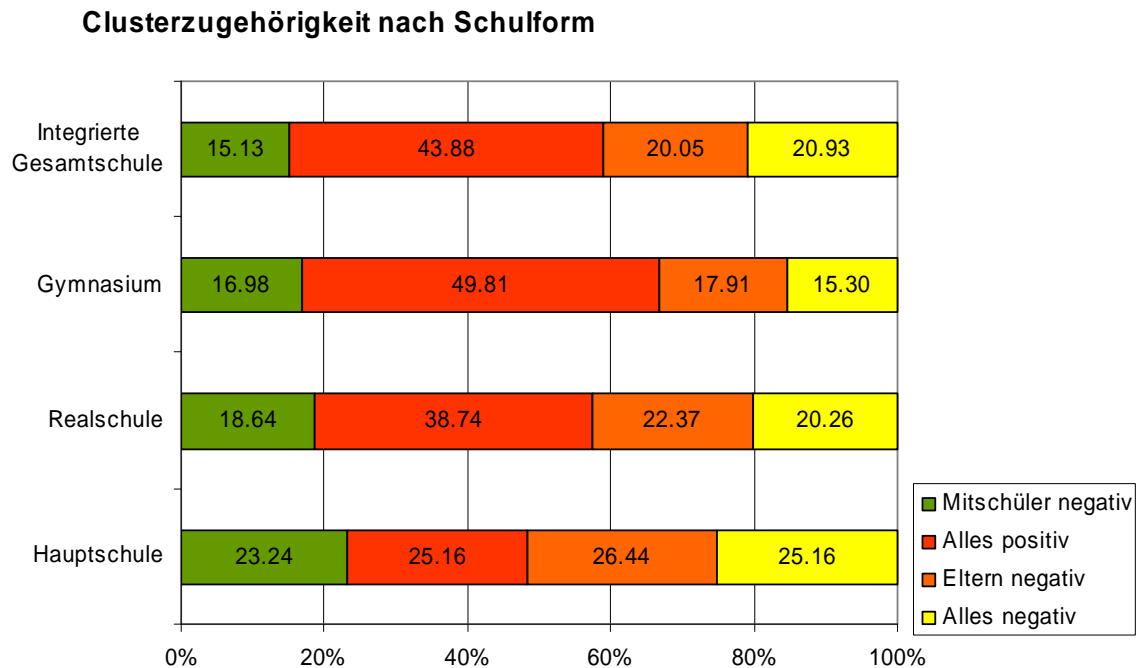


**Abbildung 23: Clusterzugehörigkeit nach Geschlecht**

Bei der besuchten Schulform lassen sich deutlichere Unterschiede finden, die aufgrund der deskriptiven Befunde wenig überraschen. Die HauptschülerInnen sind in allen belasteten Clustern übervertreten („MitschülerInnen negativ“  $zresid=2.7$ , „Eltern negativ“  $zresid=2.4$ , „Alles negativ“  $zresid=2.3$ ) und im Cluster „Alles positiv“ deutlich untervertreten ( $zresid=-5.2$ ). Es ist erschreckend festzustellen, dass jene Jugendlichen, die im Bereich der Schulbildung zu den Benachteiligten gehören, auch auf der Ebene der Beziehungen unterdurchschnittlich profitieren können: 75% der HauptschülerInnen erfahren in mindestens einem der drei wichtigen Beziehungskontexte zu wenig Anerkennung und Zuwendung (vgl. auch Abbildung 24). Im Gegensatz dazu befinden sich fast 50% der GymnasiastInnen im „Alles positiv“-Cluster ( $zresid=3.5$ ).

Auch bezüglich der Staatsangehörigkeit findet sich ein signifikanter Unterschied: Ausländische Jugendliche sind im Cluster „Alles positiv“ untervertreten ( $zresid=-2.5$ ) und im Cluster „Alles negativ“ zu häufig anzutreffen ( $zresid=2.3$ ).

Bezüglich Region und Herkunftsmilieu (Schicht) lassen sich keine Unterschiede zwischen den vier Clustern finden.



**Abbildung 24: Besuchte Schulform nach Clusterzugehörigkeit**

#### 6.5.2.2 Weitere Indikatoren der Entwicklungskontexte des Jugendalters: Validierung der Cluster

Einerseits, um die vier gefundenen Cluster zu validieren, andererseits, um diese weiter zu beschreiben, soll im Folgenden analysiert werden, inwiefern sich diese bezüglich weiterer zentraler Merkmale der Entwicklungskontexte des Jugendalters unterscheiden. Da es hier noch nicht um die Auswirkungen auf die Ich-Stärke geht, werden in diesem Schritt die soziodemographischen Merkmale nicht kontrolliert. Zentrales Ziel dieser Auswertungen ist es, die Realität der vier Cluster näher zu beschreiben, unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder besuchter Schulform.

#### MERKMALE DER PEERGROUP-INTEGRATION

Das Konstrukt „Anerkennung durch MitschülerInnen“, welches in die Clusterbildung eingegangen ist, misst das Selbstbild der sozialen Akzeptanz in der Schulklasse und ist sehr subjektiv. In der Jugendstudie sind zusätzlich soziometrische Analysen durchgeführt worden, in denen die Jugendlichen aufgefordert wurden, jene Jugendlichen zu nennen, die sie besonders sympathisch finden, bzw. die besonders einflussreich in der Klasse sind. Der daraus resultierende Sympathie- und Geltungsstatus für jedes Individuum (die Summe der Anzahl erhaltenen Nennungen) bietet die Möglichkeit, die subjektive Einschätzung der eigenen

Beliebtheit mit objektiven Daten zu ergänzen. Wie in Tabelle 36 ersichtlich, unterscheiden sich die Cluster auch bezüglich dieser objektiven Daten teilweise höchst signifikant voneinander.

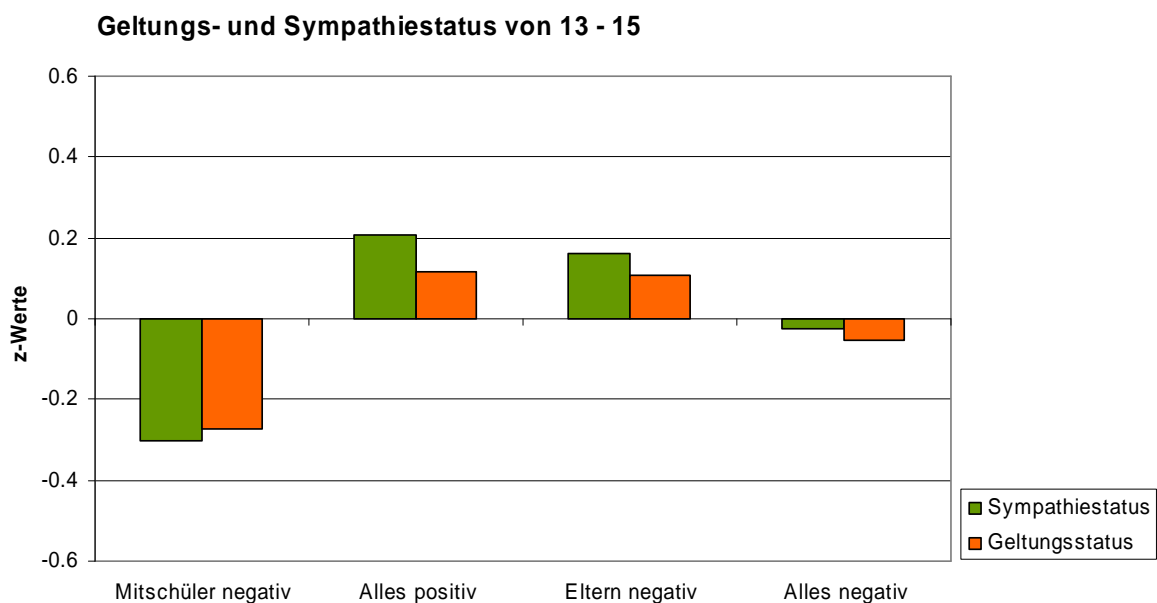
**Tabelle 36: Unterschiede der sozialen Integration in der Peergroup nach Clusterzugehörigkeit**

Integration in die Peergroup	N	Chi2 (df) F (df1/df2)	Sig.
Sympthiestatus 13 - 15*	2368	29.13 (3/2364)	.000
Geltungsstatus 13 - 15*	2368	17.27 (3/2364)	.000
Integration ausserschulische Peergroup 14 - 16*	2411	56.87 (3/2407)	.000
Hast du einen wirklichen Freund? 14 - 16°	2385	57.04 (3)	.000

\* ANOVA

° Chi2 nach Pearson

Wie in Abbildung 25 zu sehen, werden die Jugendlichen des Clusters „MitschülerInnen negativ“ deutlich weniger gewählt sowohl bezüglich der Sympathie als auch der Geltung in der Klasse. Sie unterscheiden sich dabei höchst signifikant von allen anderen Clustern. Ebenfalls signifikant weniger Wahlen erhalten die Jugendlichen der Gruppe „Alles negativ“. Die beiden Cluster „Alles positiv“ und „Eltern negativ“ unterscheiden sich nicht signifikant voneinander; sie erhalten beide im Durchschnitt gut neun Sympathiewahlen und werden von durchschnittlich knapp acht Mitschülern als einflussreich in der Klasse bezeichnet (vgl. auch Tabelle 37).



**Abbildung 25: Geltungs- und Sympthiestatus in der Peergroup nach Clusterzugehörigkeit**

Neben der Integration in der Schulklasse wurde untersucht, ob sich die Jugendlichen bezüglich der Integration in der außerschulischen Peergroup unterscheiden. Auch da findet sich ein höchst signifikanter Unterschied. Es zeigt sich, dass keine Kompensation stattfindet, sondern vielmehr ein Effekt im Sinne von „wer hat, dem wird gegeben“. Jene Jugendlichen mit viel Anerkennung von MitschülerInnen sind auch gut in die außerschulische Peergroup integriert. Die Gruppen „Peers negativ“ und „Alles negativ“ sind höchst signifikant schlechter integriert als die beiden anderen Cluster (vgl. Tabelle 37).

Dies steht im Gegensatz zu Fend (1998a, S. 334), der an denselben Daten feststellte, dass die außerschulische Integration von der schulinternen Position relativ unabhängig ist. Allerdings bezog sich seine Aussage damals auf die Korrelation zwischen der außerschulischen Integration und dem Sympathiestatus, die sehr gering ausfiel ( $r < .15$ ). Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Konstrukten scheint demnach nicht linear zu sein, d.h. mit einer Korrelation unterschätzt man den Zusammenhang.

Als viertes Merkmal zur Beschreibung der Peerbeziehungen interessiert uns, ob die in der Schulklasse schlecht integrierten Jugendlichen in dyadischen Beziehungen mehr Erfolg haben. Dies geschieht über die Frage: „Hast du einen wirklichen Freund?“ In der Gesamtgruppe verneinen 12.1% der Jugendlichen diese Frage. In den Clustern „MitschülerInnen negativ“ (18%,  $zresid=3.5$ ) und „Alles negativ“ (18.5%,  $zresid=4$ ) sind es deutlich mehr. Das bedeutet, dass diese Jugendlichen die fehlende Integration in der gesamten Peergroup oft auch nicht durch dyadische Freundschaften kompensieren können.

Insgesamt zeigen diese Auswertungen, dass alle Indikatoren in dieselbe Richtung deuten: Den Jugendlichen in den Clustern mit belasteten Beziehungen in der Schulklasse gelingt es allgemein schlechter, Beziehungen zu Gleichaltrigen einzugehen.

Man muss sich allerdings bewusst sein, dass es innerhalb dieser Cluster auch differentielle Konstellationen gibt. Diese Analyse bedeutet nicht, dass ALLE Mitglieder dieser Cluster KEINE dyadischen Freundschaften haben oder SCHLECHT integriert sind in die außerschulische Peergroup. Lediglich als Gruppe unterscheiden sie sich von den weniger belasteten Clustern. Eine Analyse, welche diese differentiellen Ausprägungen von Beziehungen in der Peergroup anschauen würde, soll in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden, da die Beziehungen zwischen verschiedenen Entwicklungskontexten im Zentrum des Interesses stehen.



**Tabelle 37: Kennwerte und Vergleich der Peergroup-Integration nach Clusterzugehörigkeit – Posthoc Test**

Integration in die Peergroup	A Mitschüler negativ	B Alles positiv	C Eltern negativ	D Alles negativ	Gruppen- unterschiede (Tamhane) <sup>3</sup>
Konstrukte	m (sd)	m (sd)	m (sd)	m (sd)	
Sympathiestatus 13 - 15 <sup>1</sup>	6.66 (4.99)	9.58 (6.06)	9.33 (5.77)	8.26 (5.34)	A<B***, A<C***, A<D***, B=C, B>D***, C>D*
Geltungsstatus 13 - 15 <sup>1</sup>	4.14 (6.72)	7.81 (11.06)	7.70 (9.60)	6.20 (7.51)	A<B***, A<C***, A<D***, B=C, B>D*, C=D
Integration in die ausserschulische Peergroup 14 - 16 <sup>2</sup>	6.51 (1.35)	7.33 (1.05)	7.10 (1.17)	6.76 (1.31)	A<B***, A<C***, A<D*, B>C**, B>D***, C>D**
Hast Du einen wirklichen Freund? 14 - 16 → Antwort „nein“	18.0%	6.9%	11.1%	18.5%	

<sup>1</sup> Anzahl erhaltene Wahlen von MitschülerInnen

<sup>2</sup> Wertebereich 2 – 10, je höher der Wert, desto besser die Integration

<sup>3</sup> Geschlecht, Schulform und Staatsangehörigkeit kontrolliert

\*\*\* p<.001, \*\* p <.01, \* p<.05, + p<.10

## MERKMALE DES FAMILIÄREN KONTEXTES

Um mehr zum familiären Kontext der vier Cluster zu erfahren, werden sie einerseits bezüglich struktureller Merkmale, andererseits bezüglich verschiedener Dimensionen des von den Jugendlichen berichteten Familienklimas beschrieben.

Die Cluster unterscheiden sich bezüglich der Familienkonstellation (Zwei-Eltern-, Stiefeltern- bzw. Ein-Eltern-Familie) signifikant voneinander. Auch bezüglich aller Dimensionen des Familienklimas finden sich Unterschiede (vgl. Tabelle 38). Welche Cluster sich dabei wie voneinander unterscheiden, zeigen die nachfolgenden Analysen.

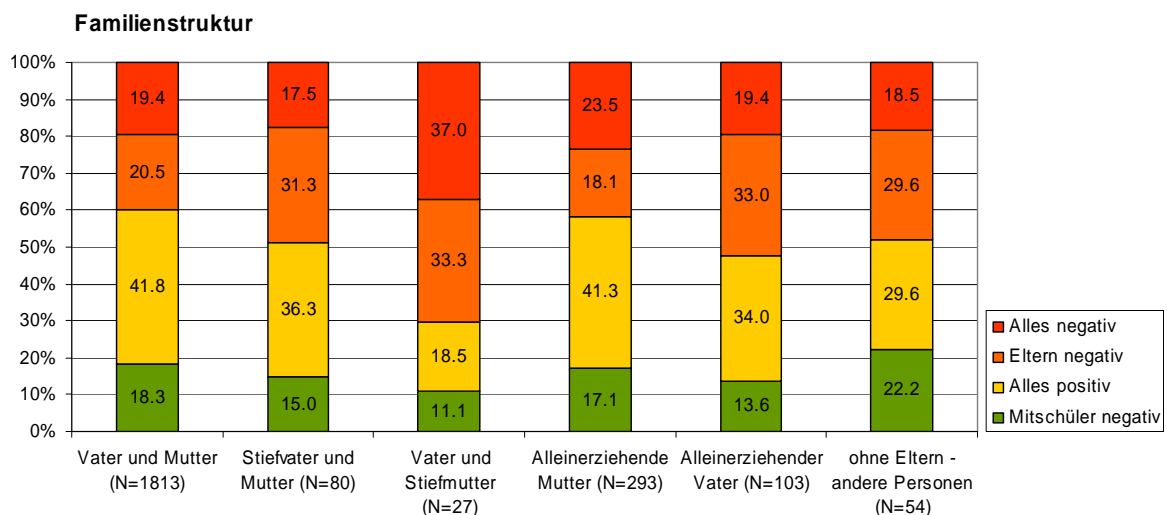
**Tabelle 38: Unterschiede der Familienstruktur und des Familienklimas nach Clusterzugehörigkeit**

<b>Merkmale des familiären Kontextes</b>	<b>N</b>	<b>Chi2 (df) F (df1/df2)</b>	<b>Sig.</b>
Scheidung der Eltern 12 - 16°	2223	4.52 (3)	.210
Familienkonstellation 14 - 16°	2370	32.05 (15)	.006
Dissens 14 - 16*	2410	91.89 (3/2406)	.000
Strafintensität und Missachtung 14 - 16*	2415	285.69 (3/2411)	.000
Inkonsistenz und Willkür 14 - 16*	2414	295.64 (3/2410)	.000
Überbehütung 15 - 16*	2091	55.29 (3/2087)	.000

° Chi2 nach Pearson

\* ANOVA

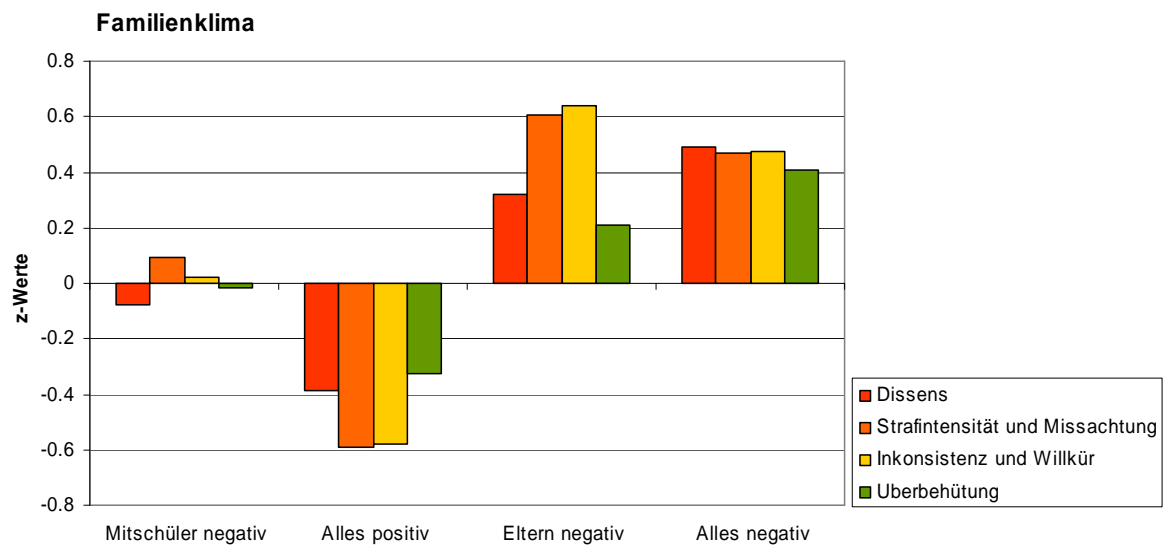
In Abbildung 26 ist die Familienkonstellation nach Clusterzugehörigkeit dargestellt. Am meisten belastet auf der Beziehungsebene scheinen die Jugendlichen, die mit Vater und Stiefmutter zusammenleben: lediglich 18.5% befinden sich im „Alles positiv“ Cluster (zresid= -1.8). Auch mit Mutter und Stiefvater aufzuwachsen führt verstärkt dazu, im Cluster „Eltern negativ“ zu sein (zresid=1.9), ebenso mit einem allein erziehenden Vater aufzuwachsen („Eltern negativ“ zresid=2.5).

**Abbildung 26: Familienstruktur nach Clusterzugehörigkeit**

Analysiert man die vier Cluster nach weiteren Merkmalen des Familienklimas, zeigen sich erwartungskonforme Resultate (vgl. Abbildung 27 und

Tabelle 39): Die Jugendlichen aus dem „Alles positiv“-Cluster berichten am wenigsten Dissens mit ihren Eltern (d.h. bezüglich vieler Themen Übereinstimmung zwischen Eltern und

Jugendlichem) und erfahren weniger Strafe, Willkür und Überbehütung. Die beiden Cluster „Eltern negativ“ und „Alles negativ“ haben vergleichsweise hohe Werte auf all diesen Dimensionen.



**Abbildung 27: Familienklima nach Clusterzugehörigkeit**

**Tabelle 39: Kennwerte und Vergleich des Familienklimas nach Clusterzugehörigkeit – Posthoc Test**

Familienklima	A Mitschüler negativ	B Alles positiv	C Eltern negativ	D Alles negativ	Gruppen- unterschiede (Tamhane) <sup>5</sup>
Konstrukte	m (sd)	m (sd)	m (sd)	m (sd)	
Dissens mit den Eltern <sup>1)</sup>	15.44 (3.05)	14.38 (2.87)	16.53 (3.08)	16.75 (3.25)	A>B***, A<C***, A<D***, B<C***, B<D***, C=D
Straftintensität und Missachtung <sup>2)</sup>	21.05 (5.82)	16.83 (4.80)	24.15 (5.20)	23.22 (5.65)	A>B***, A<C***, A<D***, B<C***, B<D***, C>D*
Inkonsistenz und Willkür <sup>3)</sup>	21.01 (5.40)	17.55 (5.14)	24.68 (4.63)	23.80 (4.85)	A>B***, A<C***, A<D***, B<C***, B<D***, C>D*
Überbehütung <sup>4)</sup>	5.34 (1.32)	4.95 (1.03)	5.59 (1.29)	5.80 (1.34)	A>B***, A<C*, A<D***, B<C***, B<D***, C=D

<sup>1)</sup> Wertebereich 11 - 22, je höher der Wert, desto mehr Dissens

<sup>2)</sup> Wertebereich 8 - 40, je höher der Wert, desto mehr Strafe und Missachtung

<sup>3)</sup> Wertebereich 8 - 40, je höher der Wert, desto mehr Inkonsistenz und Willkür

<sup>4)</sup> Wertebereich 4 - 8, je höher der Wert, desto mehr Behütung

<sup>5)</sup> Geschlecht, Schulform und Staatsangehörigkeit kontrolliert

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05, + p<.10

Diese Befunde bestätigen die Einteilung der vier Cluster weitgehend.

#### MERKMALE DES SCHULISCHEN KONTEXTES

Als Drittes soll im Folgenden der schulische Kontext näher beleuchtet werden. Es stellt sich auch hier die Frage, ob die subjektiv wahrgenommene Anerkennung durch die Lehrperson, welche in die Clusteranalyse eingegangen ist, ein aussagekräftiges Konstrukt für den schulischen Kontext ist, d.h. ob jene Cluster, welche tiefe Werte für diese Anerkennung aufweisen, dies auch in anderen relevanten Merkmalen des schulischen Kontextes tun. In Tabelle 40 ist ersichtlich, dass es bezüglich aller Merkmale einen höchst signifikanten Unterschied zwischen den vier Clustern gibt. Ob diese Unterschiede in der erwarteten Weise ausfallen, zeigen die nachfolgenden Tabellen und Abbildungen.

**Tabelle 40: Unterschiede des Schulklimas nach Clusterzugehörigkeit**

Schulklima	N	Anova F (df1/df2)	Sig.
Leistungsdruck 14-15	2201	63.11 (3/2197)	.000
Machtbehauptung der Lehrperson 14-16	2388	67.72 (3/2384)	.000
Vertrauen zur Lehrperson 14-16	2391	46.64 (3/2387)	.000
Kommunikation/Mitsprache 14-16	2307	55.22 (3/2303)	.000

In Tabelle 41 sind die Mittelwerte in den verschiedenen Merkmalen und die signifikanten Gruppenunterschiede dargestellt. Anschaulicher ist jedoch Abbildung 28, wo die standardisierten Werte der vier Cluster dargestellt sind. Es zeigt sich sehr deutlich, dass die Jugendlichen im Cluster „Alles negativ“, die stark unterdurchschnittliche Anerkennung durch die Lehrpersonen wahrnehmen, auch andere Indikatoren des Schulklimas stark negativ erfahren: Sie berichten mehr Leistungsdruck und mehr unangemessene Machtbehauptung durch die Lehrpersonen (blossstellen, anschreien und links liegen lassen), haben ausgeprägt unterdurchschnittliches Vertrauen in die Lehrpersonen und erfahren wenig Mitspracherecht in der Schule. Sie scheinen in einem auffällig negativen schulischen Kontext zu leben.

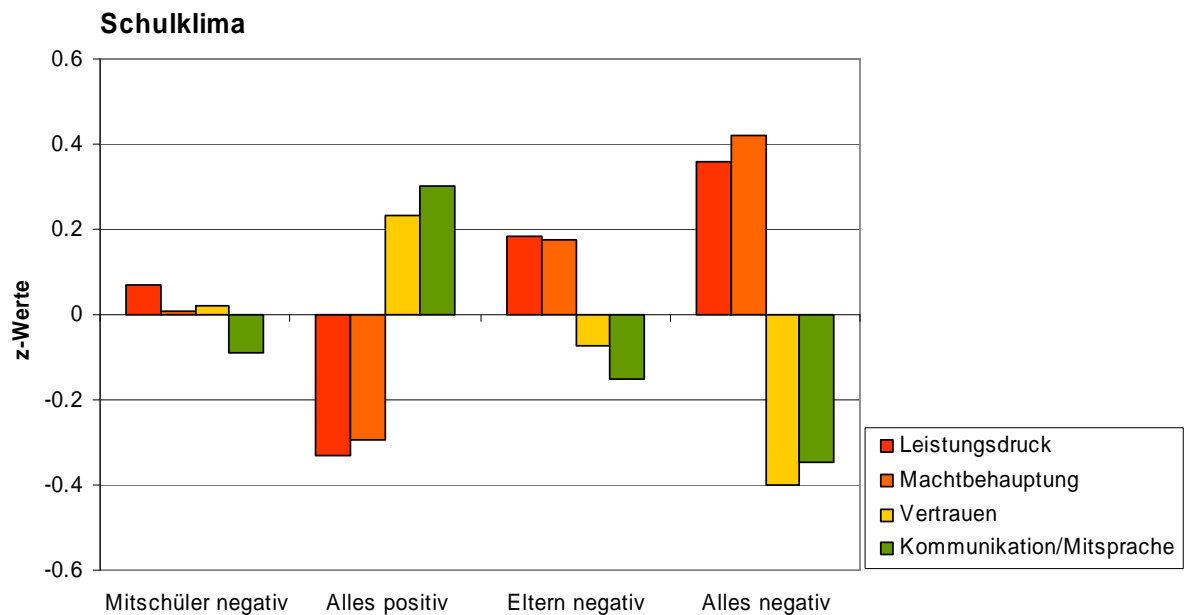


Abbildung 28: Schulklima nach Clusterzugehörigkeit

Tabelle 41: Kennwerte und Vergleich des Schulklimas nach Clusterzugehörigkeit – Posthoc Test

Schulklima	A Mitschüler negativ	B Alles positiv	C Eltern negativ	D Alles negativ	Gruppen- unterschiede (Tamhane) <sup>5</sup>
Konstrukte	m (sd)	m (sd)	m (sd)	m (sd)	
Leistungsdruck <sup>1)</sup>	16.91 (3.92)	15.28 (3.94)	17.37 (3.78)	18.09 (3.86)	A>B***, A=C, A<D***, B<C***, B<D***, C<D*
Machtbehauptung der Lehrperson <sup>2)</sup>	11.44 (2.54)	10.61 (2.75)	11.91 (2.60)	12.58 (2.53)	A>B***, A<C*, A<D***, B<C***, B<D***, C>D***
Vertrauen zur Lehrperson <sup>3)</sup>	12.80 (2.40)	13.35 (2.70)	12.56 (2.33)	11.70 (2.59)	A<B***, A=C, A>D***, B>C***, B>D***, C>D***
Kommunikation/Mitsprach e <sup>4)</sup>	12.71 (2.26)	13.63 (2.38)	12.56 (2.13)	12.10 (2.35)	A<B***, A=C, A>D**, B>C***, B>D***, C>D**

<sup>1)</sup> Wertebereich 6 - 30, je höher der Wert, desto höher der wahrgenommene Leistungsdruck

<sup>2)</sup> Wertebereich 4 - 8, je höher der Wert, desto mehr Machtbehauptung

<sup>3)</sup> Wertebereich 4 - 20, je höher der Wert, desto mehr Vertrauen

<sup>4)</sup> Wertebereich 4 - 20, je höher der Wert, desto mehr Beteiligungschancen

<sup>5)</sup> Geschlecht, Schulform und Staatsangehörigkeit kontrolliert

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05, + p<.10

Diese Analysen zeigen, dass die wahrgenommene Anerkennung durch die Lehrperson ein valider Indikator dafür ist, wie ein Individuum den schulischen Kontext wahrnimmt.

### 6.5.3 KURZFRISTIGE EFFEKTE

Nachdem die vier Cluster eingehend bezüglich ihrer Kontexte beschrieben worden sind, stellt sich in einem ersten Schritt die Frage, ob diese Kontexte kurzfristig Spuren im Individuum hinterlassen haben: Unterscheiden sich die vier Gruppen in ihren personalen Kompetenzen? Und noch zentraler: Haben die Kontexte sich auf die psychische Gesundheit niedergeschlagen?

Dieses Kapitel dient zur Prüfung des ersten Teils von Hypothese 6b.:

**Hypothese 6b:** Die Jugendlichen aus den verschiedenen Beziehungsclustern unterscheiden sich bezüglich verschiedener Dimensionen der psychischen Gesundheit und weiterer Merkmale im Jugendalter und im Erwachsenenalter: Je positiver die Beziehungskonstellationen, desto höher die Ich-Stärke und weitere personale Merkmale.

**Methodische Bemerkung:** Um möglichst viele Individuen in die Typologie der Beziehungskontexte mit einbeziehen zu können, wurden für die Clusteranalyse Werte von 14 – 16 einbezogen. Diese Clusterzugehörigkeit wird bezogen auf individuelle Merkmale der Jugendlichen (personale Ressourcen und psychische Gesundheit im Jugendalter), die ebenfalls aus zusammengefassten Skalen (14 – 16, falls vorhanden) besteht. Diese Analysen sind demnach nicht zeitversetzt, weshalb keine Aussagen zur Kausalität möglich sind wie in den variablenzentrierten Analysen.

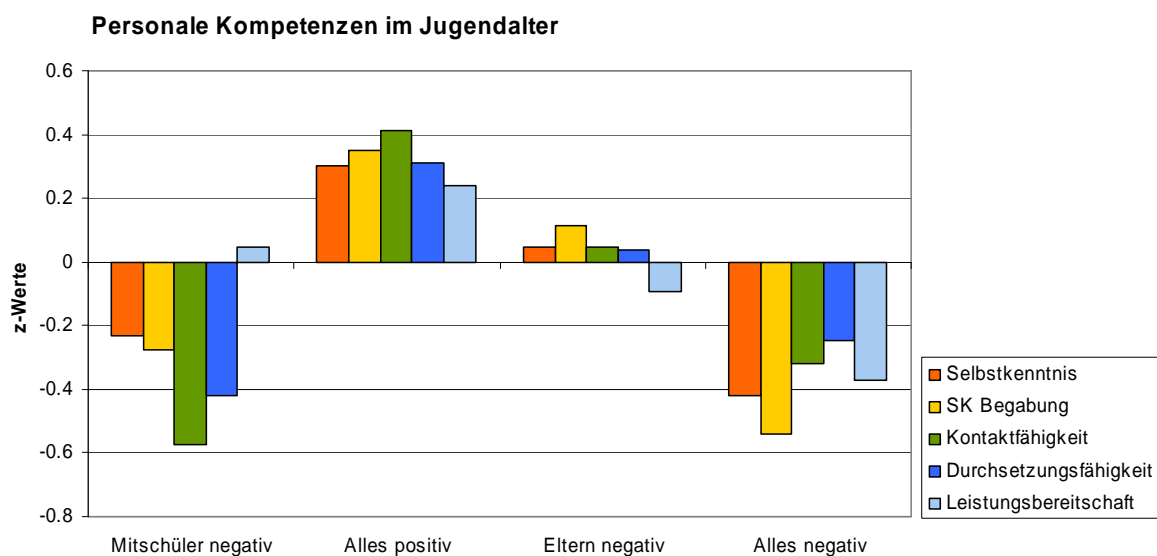
Tabelle 42 zeigt, dass in allen Dimensionen signifikante Unterschiede auftreten.

**Tabelle 42: Unterschiede personale Kompetenzen und psychische Gesundheit im Jugendalter nach Clusterzugehörigkeit**

Personale Kompetenzen und psychische Gesundheit (14 – 16)	N	Anova F (df1/df2)	Sig.
Selbstkenntnis	2413	73.19 (3/2410)	.000
Selbstkonzept der Begabung	2413	114.24 (3/2410)	.000
Kontaktfähigkeit	2411	142.46 (3/2408)	.000
Durchsetzungsfähigkeit	2414	73.64 (3/2411)	.000
Leistungsbereitschaft	2248	41.90 (3/2245)	.000
Ich-Stärke	2410	126.75 (3/2407)	.000
Depressive Symptome (mit 16)	1381	34.71 (3/1378)	.000
Psychosomatische Belastung	1655	7.94 (3/1652)	.000

Die Erwartung ist, dass Jugendliche, die in optimalen Kontexten aufwachsen, die beste Bedingung haben, um gute personale Kompetenzen und eine gute psychische Gesundheit zu entwickeln. Die Jugendlichen aus dem „Alles positiv“-Cluster sollten demnach auf allen Dimensionen vergleichsweise positive Ausprägungen haben, die Jugendlichen aus dem „Alles negativ“-Cluster die negativsten Werte.

Abbildung 29 zeigt, dass diese Erwartungen sich für die personalen Kompetenzen bestätigen. Das „Alles positiv“-Cluster hat vergleichsweise positive z-Werte für alle fünf Konstrukte. Während die Gruppe mit wenig Anerkennung der Eltern durchschnittlich ist, haben die Gruppen „Mitschüler negativ“ und „Alles negativ“ im Vergleich negativere Werte in allen fünf personalen Ressourcen, mit einer Ausnahme: Die Gruppe „Mitschüler negativ“ hat eine durchschnittliche Leistungsbereitschaft. Inwiefern sie sich statistisch signifikant unterscheiden, wird ein Test für Gruppenunterschiede zeigen (vgl. Tabelle 43).



**Abbildung 29: Personale Kompetenzen im Jugendalter nach Clusterzugehörigkeit**

Die Tests auf Gruppenunterschiede zeigen, dass das „Alles positiv“-Cluster in allen Eigenschaften signifikant die besten Werte aufweist.

Die Gruppe „Eltern negativ“ hat bezüglich der meisten Eigenschaften den zweitbesten Wert.

Die Gruppen „MitschülerInnen negativ“ und „Alles negativ“ haben meist signifikant tiefere Werte als die zwei anderen Gruppen. Interessant sind dabei die Unterschiede zwischen diesen zwei Negativ-Clustern: Die Gruppe mit tiefer Anerkennung von den MitschülerInnen hat vergleichsweise positivere Werte für Selbstkenntnis, Selbstkonzept der Begabung und Leistungsbereitschaft, jedoch negativere Werte in den sozialen Kompetenzen Kontaktfähigkeit ( $p=.000$ ) und Durchsetzungsfähigkeit ( $p=.080$ ). Dies bestätigt die theoretische Annahme, dass die Integration in die Schulklasse ein Gradmesser individueller Kontaktfähigkeit ist (vgl. Stöckli,

1997, S. 139; Hartup, 1998, S. 144). Dadurch wird auch ein Stück weit klar, wieso ein Grossteil der in der Schulklasse schlecht integrierten Jugendlichen dies nicht im ausserschulischen Peerkontext kompensieren kann. Im Freizeitbereich braucht es aufgrund der geringen Strukturiertheit und der noch stärker ausgeprägten Freiwilligkeit der Kontakte erst recht soziale Kompetenzen, um bestehen zu können.

Mit diesem typologischen Ansatz kann die Frage nicht geklärt werden, welcher der drei Kontexte bei der Gruppe „Alles negativ“ sich so negativ auf das Individuum niederschlägt oder wie die drei Kontexte zusammenwirken. Es kann nicht gesagt werden, dass die ausgeprägt negative Beziehung zu den Lehrpersonen die Ursache für diesen Effekt ist da in diesem Cluster, anders als bei den beiden anderen, auch die Beziehungen zu den MitschülerInnen und zu den Eltern unterdurchschnittlich ist. In welchem Ausmass sich diese drei Kontexte einzeln negativ auf das Individuum auswirken und wurden mit den variablenzentrierten Analysen beantwortet.

**Tabelle 43: Kennwerte und Vergleich der personalen Kompetenzen und der psychischen Gesundheit im Jugendalter nach Clusterzugehörigkeit – Posthoc Test**

Personale Kompetenzen und psychische Gesundheit	A Mitschüler negativ N=311-435	B Alles positiv N=591 - 972	C Eltern negativ N=383 - 516	D Alles negativ N=371- 491	Gruppen- unterschiede (Tamhane) <sup>9)</sup>
Konstrukte	m (sd)	m (sd)	m (sd)	m (sd)	
Selbstkenntnis (14-16) <sup>1)</sup>	13.12 (2.16)	14.31 (1.89)	13.74 (2.23)	12.71 (2.37)	A<B***, A<C***, A>D*, B>C***, B>D***, C>D***
SK Begabung (14-16) <sup>2)</sup>	9.97 (1.99)	11.11 (1.39)	10.68 (1.68)	9.48 (2.06)	A<B***, A<C***, A>D*, B>C***, B>D***, C>D***
Kontaktfähigkeit (14-16) <sup>3)</sup>	12.21 (2.15)	14.38 (1.80)	13.57 (2.01)	12.78 (2.28)	A<B***, A<C***, A<D***, B>C***, B>D***, C>D***
Durchsetzungsfähigkeit (14-16) <sup>4)</sup>	9.82 (1.80)	11.07 (1.41)	10.60 (1.67)	10.11 (1.85)	A<B***, A<C***, A<D*, B>C***, B>D***, C>D***
Leistungsbereitschaft (15) <sup>5)</sup>	32.32 (7.39)	33.77 (6.96)	31.30 (7.40)	29.21 (7.63)	A<B**, A=C, A>D***, B>C**, B>D***, C>D***
Ich-Stärke (14-16) <sup>6)</sup>	19.86 (3.34)	22.46 (3.03)	21.02 (3.41)	19.31 (3.48)	A<B***, A<C***, A=D, B>C***, B>D***, C>D***
Depression (16) <sup>7)</sup>	17.64 (5.45)	16.02 (5.05)	18.66 (6.94)	20.64 (7.25)	A>B**, A=C, A<D***, B<C***, B<D***, C<D*
Psychosomatische Belastung (15) <sup>8)</sup>	2.16 (1.26)	1.89 (1.08)	2.11 (1.20)	2.23 (1.25)	A>B**, A=C, A=D, B<C*, B<D***, C=D

<sup>1)</sup> Wertebereich 8 - 16, je höher der Wert, desto mehr Selbstkenntnis

<sup>2)</sup> Wertebereich 6 - 12, je höher der Wert, desto besseres Selbstkonzept der Begabung

<sup>3)</sup> Wertebereich 8 - 16, je höher der Wert, desto mehr Kontaktfähigkeit

<sup>4)</sup> Wertebereich 6 - 12, je höher der Wert, desto mehr Durchsetzungsfähigkeit

<sup>5)</sup> Wertebereich 10 - 50, je höher der Wert, desto mehr Leistungsbereitschaft



<sup>6)</sup> Wertebereich 13 - 26, je höher der Wert, desto höher die Ich-Stärke

<sup>7)</sup> Wertebereich 13 - 52, je höher der Wert, desto mehr depressive Symptome

<sup>8)</sup> Wertebereich 0 - 5, je höher der Wert, desto mehr psychosomatische Belastung

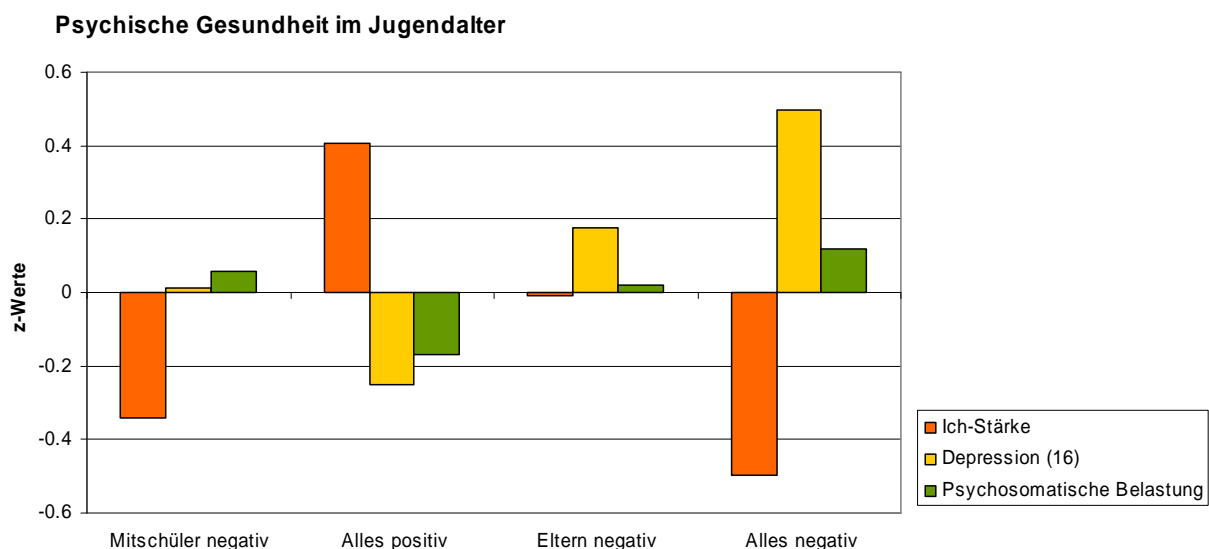
<sup>9)</sup> Geschlecht, Schulform und Staatsangehörigkeit kontrolliert

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

Wie in Tabelle 43 ersichtlich, unterscheiden sich die vier Cluster deutlich in den Indikatoren der psychischen Gesundheit (Ich-Stärke, Depression und psychosomatische Belastung). Die Jugendlichen aus dem positiven Cluster haben eine signifikant höhere Ich-Stärke, weniger Depressionen und eine tiefere psychosomatische Belastung.

Die Gruppen „Mitschüler negativ“ und „Eltern negativ“ unterscheiden sich lediglich in der Ich-Stärke voneinander, wobei die Jugendlichen mit schlechter Peerintegration tiefere Werte aufweisen. Auffällig negativ in allen drei Indikatoren sind die Jugendlichen, die negative Erfahrungen in allen drei Beziehungskontexten machen: Sie haben die tiefste Ich-Stärke und am meisten depressive Symptome mit 16 und eine erhöhte psychosomatische Belastung, wobei sie sich in dieser Dimension nicht von den beiden anderen negativen Clustern unterscheiden.

Abbildung 30 bildet diese Unterschiede grafisch ab.



**Abbildung 30: Psychische Gesundheit im Jugendalter nach Clusterzugehörigkeit**

Die These scheint bestätigt zu werden: Die Jugendlichen unterscheiden sich erwartungsgemäss in ihrer psychischen Gesundheit. Allerdings sind die Cluster bezüglich Geschlecht, besuchter Schulform und Nationalität nicht gleichmässig verteilt. Um sicherzugehen, dass die Unterschiede nicht auf diese Merkmale zurückzuführen sind, müssen diese in einer multifaktoriellen Varianzanalyse kontrolliert werden.

Tabelle 44 zeigt, dass auch unter Konstanthaltung der soziodemographischen Variablen die Erfahrungen in den Entwicklungskontexten Varianz in den personalen Ressourcen und in der

psychischen Gesundheit im Jugendalter erklären. Die Höhe der erklärten Varianz ist dabei unterschiedlich.

**Tabelle 44: Vergleich der personalen Kompetenzen und der psychischen Gesundheit im Jugendalter nach Clusterzugehörigkeit - Varianzanalysen unter Kontrolle von Geschlecht, Schulform und Nationalität**

Abhängiges Konstrukt	Faktoren Mittel der Quadrate und Signifikanz				R <sub>korrr</sub> Gesamt
	Geschlecht	Schulform	Nationalität <sup>1)</sup>	Cluster Kontext	
Selbstkenntnis (14-16)	ns	37.94***	ns	262.67***	.090
SK Begabung (14-16)	218.75***	ns	ns	282.83***	.143
Kontaktfähigkeit (14-16)	14.67+	9.55+	ns	498.71***	.151
Durchsetzungsfähigkeit (14-16)	ns	13.11**	18.61**	160.04***	.090
Leistungsbereitschaft (15)	299.63*	ns	368.38**	1943.79***	.053
Ichstärke (14-16)	1633.47***	58.52***	ns	1376.47***	.200
Depression (16)	ns	86.95+	161.91*	1194.18***	.079
Psychosomatische Belastung (15)	68.00***	6.77***	Ns	10.08***	.050

<sup>1)</sup> 1: deutsch, 2: nicht deutsch

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05, + p<.10

Man kann als Zwischenfazit festhalten, dass die Erfahrungen, die der Jugendliche auf der Beziehungsebene in den verschiedenen Entwicklungskontexten macht, kurzfristig sichtbare Spuren hinterlassen. Die vom Individuum wahrgenommene Anerkennung in den Kontexten ist dabei ein valider Indikator für eine günstige Umwelt.

Bevor die langfristigen Auswirkungen der Erfahrungen in den Beziehungskontexten des Jugendalters analysiert werden, interessiert, ob bezüglich der Cluster ein systematischer Ausfall stattgefunden hat. Die Erwartung ist, dass Personen, die in Bezug auf Beziehungen in eher belasteten Kontexten aufgewachsen sind, weniger häufig wiederbefragt werden konnten. Einerseits, weil angenommen werden kann, dass diese Individuen häufiger die Kontakte zu ihrem früheren Umfeld abbrechen und aus ihrer Region wegziehen (und deshalb häufiger aufgrund von *noncoverage* ausfallen), andererseits, weil oben festgestellt wurde, dass diese

Jugendlichen vermehrt tiefere Schulniveaus besucht haben, welche stärker von Ausfall betroffen waren (vgl. Kapitel 5.2).

Diese Erwartung bestätigt sich nicht. Die Teilnahme an der Erhebung im Jahr 2002 steht in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Clusterzugehörigkeit ( $\chi^2=5.31$ ,  $df=3$ ,  $p=.151$ ). In allen Clustern konnten über 50% der Individuen im Alter von 35 wiederbefragt werden (vgl. Tabelle 45).

**Tabelle 45: Teilnahme an der Befragung 2002 nach Clusterzugehörigkeit**

			Teilnahme an der Follow-Up-Studie 2002		Gesamt
			nein	ja	
<b>Mitschüler negativ</b>	Anzahl		191	244	435
	% von Cluster		43.9%	56.1%	100.0%
<b>Alles positiv</b>	Anzahl		411	561	972
	% von Cluster		42.3%	57.7%	100.0%
<b>Eltern negativ</b>	Anzahl		223	294	517
	% von Cluster		43.1%	56.9%	100.0%
<b>Alles negativ</b>	Anzahl		238	253	491
	% von Cluster		48.5%	51.5%	100.0%
Gesamt	Anzahl		1063	1352	2415
	% von Cluster		44.0%	56.0%	100.0%

#### 6.5.4 LANGFRISTIGE EFFEKTE

Lassen sich nach 20 Jahren noch Unterschiede in der Ich-Stärke zwischen den vier Clustern feststellen? Wenn man die Befunde der vorigen Kapitel vor Augen hat, die Unterschiede in zentralen personalen Kompetenzen, die für eine gelingende Lebensbewältigung im Übergang ins frühe Erwachsenenalter grundlegend sein können und die relativ grosse Stabilität von Ich-Stärke, dann scheint es sehr wahrscheinlich, dass die Unterschiede auch im Erwachsenenalter noch bestehen.

Wie in Tabelle 46 dargestellt, finden sich auf allen drei Dimensionen höchst signifikante Unterschiede zwischen den vier Clustern. Zwischen welchen Gruppen diese bestehen, darüber geben Tabelle 47 und Abbildung 31 Auskunft.

**Tabelle 46: Unterschiede psychischen Gesundheit im Erwachsenenalter nach Clusterzugehörigkeit**

Psychische Gesundheit mit 35	N	Anova F (df1/df2)	Sig.
Ich-Stärke	1340	13.90 (3/1337)	.000
Lebenszufriedenheit	1344	13.82 (3/1341)	.000
Depressive Symptome	1342	13.26 (3/1339)	.000

Die Jugendlichen, die in drei günstigen Kontexten aufgewachsen sind, verfügen in allen drei Konstrukten über höchst signifikant positivere Werte als die übrigen drei Gruppen. Zwischen den anderen drei Gruppen hat im Übergang ins Erwachsenenalter eine Angleichung stattgefunden. Zwischen den Clustern „Eltern negativ“ und „Alles negativ“ findet man keine signifikanten Unterschiede mehr. Die Gruppe mit den schlechten Peerbeziehungen hat im Vergleich zum Cluster „Eltern negativ“ tiefere Werte.

**Tabelle 47: Kennwerte und Vergleich der psychischen Gesundheit im Erwachsenenalter nach Clusterzugehörigkeit – Posthoc Test**

	A Peers negativ	B Alles positiv	C Eltern negativ	D Alles negativ	Gruppen- unterschiede (Tamhane) <sup>4</sup>
Konstrukte	m (sd)	m (sd)	m (sd)	m (sd)	
Ich-Stärke 35 <sup>1</sup>	17.74 (2.93)	18.98 (2.49)	18.39 (2.86)	18.07 (2.94)	A<B***, A<C*, A=D, B>C*, B>D***, C=D
Lebenszufriedenheit mit 35 <sup>2</sup>	5.23 (.98)	5.61 (.76)	5.42 (.81)	5.31 (1.02)	A<B***, A<C+, A=D, B>C**, B>D***, C=D
Depressive Symptome mit 35 <sup>3</sup>	7.78 (4.94)	6.04 (3.88)	7.53 (5.18)	7.64 (5.04)	A<B***, A=C, A=D, B>C***, B>D***, C=D

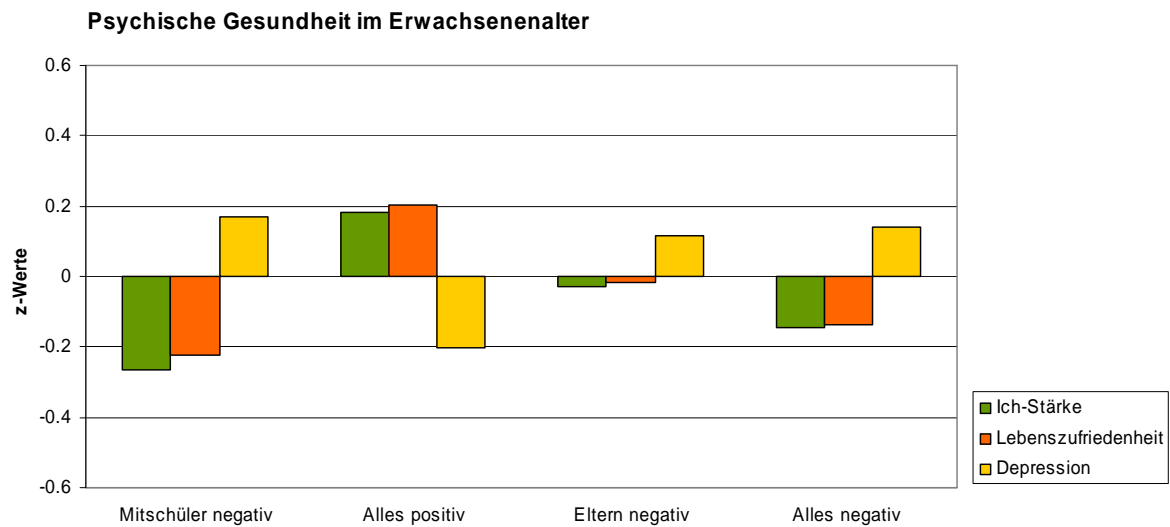
<sup>1</sup> Wertebereich 7 - 24, je höher der Wert, desto besser die psychische Gesundheit

<sup>2</sup> Wertebereich 1 - 7, je höher der Wert, desto höher die Lebenszufriedenheit

<sup>3</sup> Wertebereich 0 - 32, je höher der Wert, desto häufiger die depressiven Symptome

<sup>4</sup> Geschlecht, Schulform und Staatsangehörigkeit kontrolliert

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05, + p<.10



**Abbildung 31: Psychische Gesundheit im Erwachsenenalter nach Clusterzugehörigkeit**

Der Effekt des Kontextes bleibt auch bestehen, wenn man die soziodemographischen Merkmale kontrolliert (vgl. Tabelle 48). Die erklärte Varianz ist über die 20 Jahre jedoch vergleichsweise klein.

**Tabelle 48: Vergleich der psychischen Gesundheit im Erwachsenenalter nach Clusterzugehörigkeit - Varianzanalysen unter Kontrolle von Geschlecht, Schulform und Nationalität**

	Faktoren				R <sub>korr</sub> Gesamt
	Mittel der Quadrate und Signifikanz				
	Geschlecht	Schulform	Nationalität <sup>t1)</sup>	Cluster Kontext	
Ich-Stärke mit 35	382.09***	ns	ns	15.46***	.069
Lebenszufriedenheit mit 35	ns	ns	ns	11.78***	.032
Depression mit 35	95.43*	ns	ns	292.36***	.031

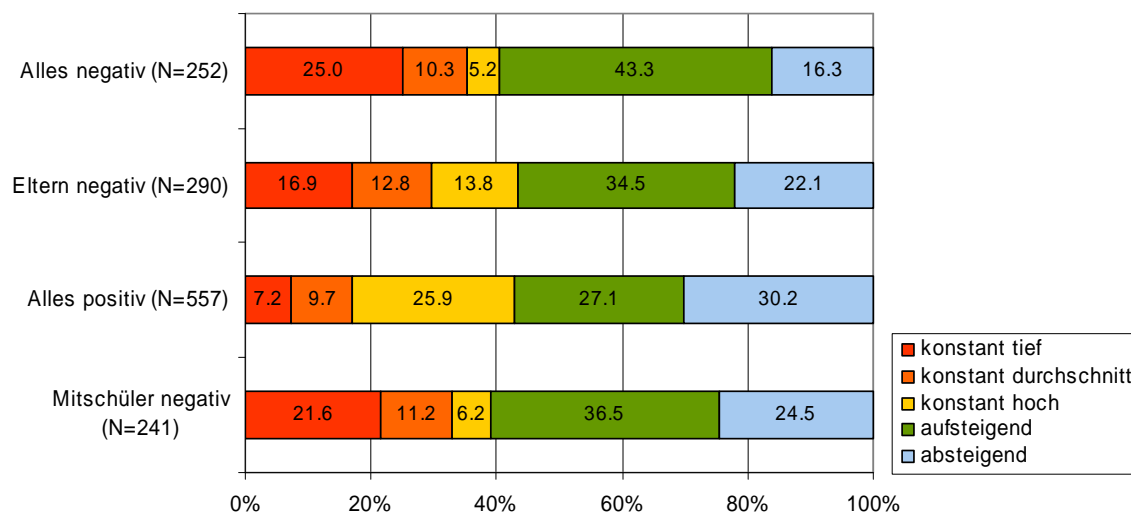
<sup>1)</sup> 1: deutsch, 2: nicht deutsch

Bemerkenswert an diesen Befunden ist die Tatsache, dass das Cluster „Alles negativ“, das im Jugendalter die tiefsten Werte in der Ich-Stärke und ausgeprägt hohe Depressionswerte aufwies, offenbar diese Lücke schliessen konnte. Im Erwachsenenalter unterscheidet es sich nicht mehr von den beiden anderen belasteten Clustern.

Um einen präziseren Eindruck zu gewinnen, wie diese Angleichung zustande gekommen ist, soll die Entwicklung der Dimension „Ich-Stärke“ genauer unter die Lupe genommen werden. Dafür werden die Cluster mit den in Kapitel 6.3.3 erstellten differentiellen Verläufen der Ich-Stärke vom Jugend- ins Erwachsenenalter gekreuzt (vgl. Abbildung 32).

Es zeigt sich, dass 43.3% des Clusters „Alles negativ“ zu denjenigen gehören, die wir als „aufsteigend“ lokalisiert haben, was überzufällig viele sind ( $z_{resid} = 2.7$ ). Die Abbildung zeigt jedoch auch, dass überzufällig viele dieses Clusters zur Gruppe mit konstant tiefer psychischer Gesundheit gehören (25%,  $z_{resid} = 4.0$ ), was deutlich macht, dass man die positive Bilanz für dieses Cluster nicht generalisieren darf, da es innerhalb dieser Gruppe Individuen gibt, die die negativen Erfahrungen des Jugendalters nicht hinter sich lassen können.

**Stabilität und Wandel der Ich-Stärke im Übergang ins Erwachsenenalter**



**Abbildung 32: Stabilität und Wandel der Ich-Stärke im Übergang ins frühe Erwachsenenalter nach Clusterzugehörigkeit**

In den anderen beiden belasteten Cluster entspricht die Anzahl derjenigen mit aufsteigender Ich-Stärke der erwarteten Häufigkeit ( $z_{resid} < 2.0$ ). In der Gruppe mit den belasteten Beziehungen zu den MitschülerInnen gibt es ebenfalls zu viele Personen, die eine konstant tiefe Ich-Stärke aufweisen ( $z_{resid} = 2.5$ ).

Obwohl es in dieser Arbeit explizit nicht um Resilienz, also erfolgreiche Entwicklung trotz Risiken, geht (vgl. Kapitel 1), soll nachfolgend analysiert werden, welche Faktoren es den 43% der Individuen im „Alles negativ“-Cluster ermöglicht hat, ihre Ich-Stärke zu verbessern. Was sind die Gründe für diesen Erholungseffekt? Zuerst soll dieses Cluster im *Vergleich zu den anderen* drei Clustern angeschaut werden, um dann *innerhalb* des belasteten Clusters diejenigen, die ihre Ich-Stärke verbessern im Übergang ins Erwachsenenalter mit jenen, denen dies nicht gelungen ist, zu vergleichen.

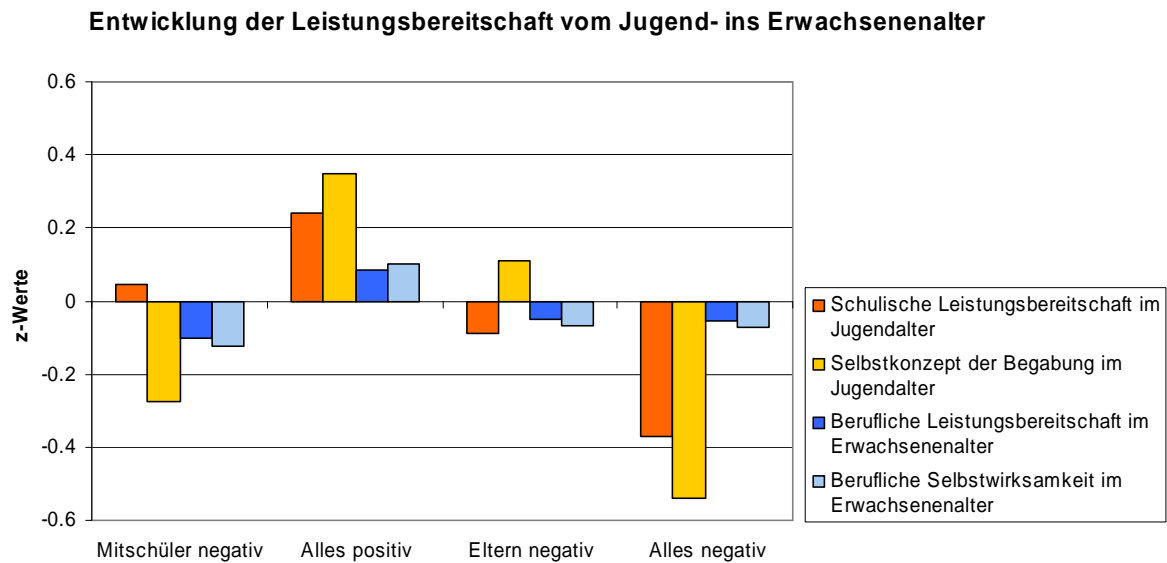
Im Jugendalter nehmen die Jugendlichen dieses Clusters die schulische Umwelt als feindlich war, bekommen wenig Anerkennung durch ihre MitschülerInnen und sind auch ausserschulisch eher schlecht in die Peergroup integriert. Zuhause haben diese Jugendlichen überdurchschnittlich viel Dissens mit den Eltern erlebt und interessanterweise die höchsten Werte im Faktor „Überbehütung“. Sie sind am unsichersten in ihrer Selbsteinschätzung (Selbstkenntnis) und haben ein ausgeprägt tiefes Selbstkonzept der Begabung und eine tiefe Leistungsbereitschaft im Jugendalter. Die Hauptproblematik dieser Gruppe scheint in der starken Schuldistanz zu liegen und in einer damit einhergehenden Verunsicherung bezüglich der eigenen Kompetenzen, die in diesem Bereich hoch bewertet sind.

Konnten sie diese Probleme mit dem Verlassen des schulischen Kontextes hinter sich lassen und haben sich deshalb erholt? Es kann geprüft werden, wie sich diese Jugendlichen bezüglich ihrer beruflichen Leistungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit entwickeln und ob sie sich diesbezüglich im Erwachsenenalter noch von den übrigen Gruppen unterscheiden. In Abbildung 33 ist deutlich sichtbar, dass diese Gruppe einen klaren Entwicklungsschritt in diesem Bereich macht: Sie haben mit 35 eine durchschnittliche berufliche Leistungsbereitschaft (keine signifikanten Unterschiede zu den übrigen drei Gruppen<sup>65</sup>) und auch ihr Selbstbild (berufliche Selbstwirksamkeit) hat sich ganz deutlich erholt (Unterschied zur Gruppe „Alles positiv“ auf dem 10%-Irrtumsniveau signifikant, die übrigen Unterschiede werden nicht signifikant).

Offenbar gelingt es den Jugendlichen dieses Clusters im Durchschnitt, nach dem Jugendalter ihre Einstellungen und Selbstkonzepte im Bereich der Leistung zu verändern, was Hand in Hand zu gehen scheint mit der Erhöhung der Ich-Stärke, wobei keine Aussagen über Kausalitäten möglich sind.

---

<sup>65</sup> Geschlecht, Schulform und Nationalität kontrolliert



**Abbildung 33: Entwicklung der Leistungsbereitschaft im Übergang ins frühe Erwachsenenalter nach Clusterzugehörigkeit**

Wenn man die differentielle Entwicklung der Ich-Stärke innerhalb des Clusters „Alles negativ“ betrachtet, interessiert, was es den einen Jugendlichen erlaubt, sich trotz des belasteten Beziehungshintergrundes positiv zu entwickeln, während andere auch im Erwachsenenalter noch eine vergleichsweise tiefe Ich-Stärke haben. Dafür wird dieses Cluster in zwei Gruppen unterteilt: in jene, die ihre Ich-Stärke verbessern, bzw. eine konstant hohe Ich-Stärke haben (122 Personen) und die übrigen dieses Clusters (130 Personen).

Es könnte sein, dass die Personen, die sich vergleichsweise positiv entwickeln, schon im Jugendalter bessere Voraussetzungen hatten. Dies bestätigt sich nur teilweise: Die Gruppen unterscheiden sich nicht bezüglich der drei Beziehungskontexte (Zuwendung Eltern, Anerkennung Lehrpersonen und MitschülerInnen), auch bezüglich der besuchten Schulformen sind die beiden Gruppen gleichverteilt ( $\chi^2=1.642$ ,  $df=3$ ,  $p=.650$ ). Allerdings sind bei den „Aufsteigern“ mehr Männer vertreten (59 %,  $\chi^2=4.174$ ,  $df=1$ ,  $p=.044$ ). Ausserdem zeigt sich ein Effekt der sozialen Herkunft: Jugendliche aus der Mittelschicht sind eher in der Gruppe der „Aufsteiger“ zu finden als Jugendliche aus tieferen sozialen Schichten ( $\chi^2=10.8$ ,  $df=4$ ,  $p=.029$ ).

Eine weitere Vermutung ist, dass sich die Jugendlichen, die ihre Ich-Stärke verbessern, im Jugendalter die besseren personalen Kompetenzen hatten. Dies bestätigt sich nicht: sie haben zwischen 14 und 16 Jahren weder eine höhere Ich-Stärke ( $F=1.681$ ,  $df=1$ ,  $p=.197$ )<sup>66</sup>, mehr Selbstkenntnis ( $F=.008$ ,  $df=1$ ,  $p=.931$ ), noch mehr soziale Kompetenzen (Kontaktfähigkeit,  $F=.511$ ,  $df=1$ ,  $p=.476$ ; Durchsetzungsfähigkeit,  $F=1.427$ ,  $df=1$ ,  $p=.600$ ). Die beiden Gruppen

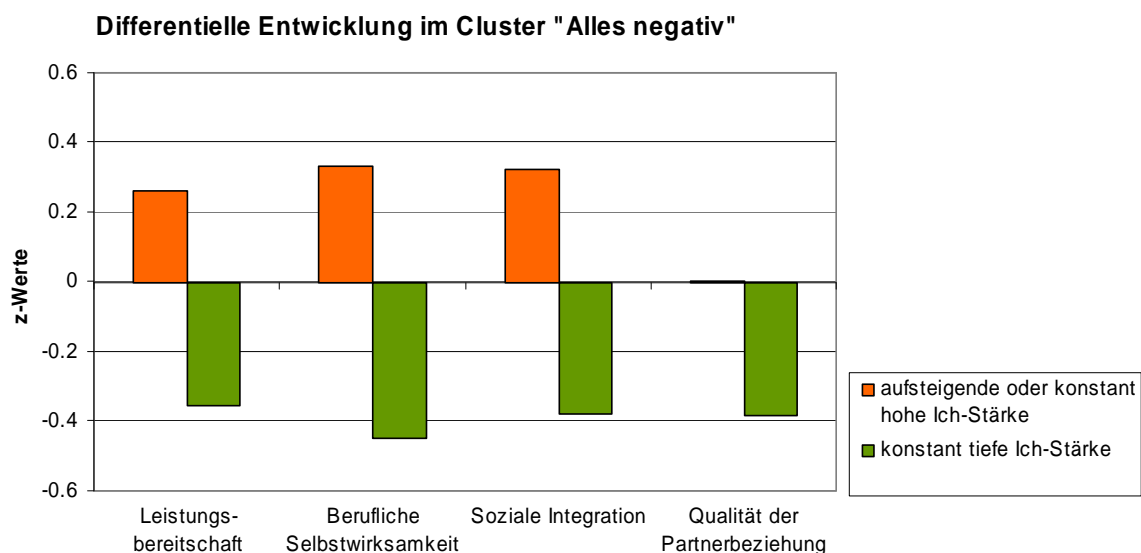
<sup>66</sup> In allen Varianzanalysen wurden Geschlecht, Schulform, soziale Schicht (Kleining-Moore) und Nationalität kontrolliert.



unterscheiden sich auch nicht in ihrer Leistungsbereitschaft im Jugendalter ( $F = .190$ ,  $df=1$ ,  $p=.663$ ) oder bezüglich ihres Selbstkonzeptes der Begabung ( $F = .138$ ,  $df=1$ ,  $p = .711$ ).

Im Jugendalter unterscheiden sich die beiden Gruppen also minimal. Wie sieht es aus im Erwachsenenalter? Hier zeigt sich der gleiche Effekt wie in der obigen Analyse der Gesamtgruppe: Die „Aufsteiger“ weisen eine höhere berufliche Leistungsbereitschaft ( $F = 25.28$ ,  $df=1$ ,  $p=.000$ ) und mehr berufliche Selbstwirksamkeit ( $F = 18.34$ ,  $df=1$ ,  $p=.000$ ) auf als der Rest dieses Clusters.

In den variablenzentrierten Analysen hat sich gezeigt, dass die soziale Entwicklung Hand in Hand geht mit der Entwicklung der Ich-Stärke. Obwohl zwischen den beiden Gruppen im Jugendalter keine Unterschiede in der Wahrnehmung der Beziehungen und in den sozialen Kompetenzen festgestellt wurden, könnte es sein, dass sie sich im Übergang ins Erwachsenenalter differentiell entwickeln. Dies bestätigt sich: Die „Aufsteiger“ nehmen im Alter von 35 ihre soziale Integration ( $F = 24.10$ ,  $df= 1$ ,  $p=.000$ ) und die Qualität ihrer Partnerschaft positiver wahr ( $F = 9.30$ ,  $df=1$ ,  $p=.003$ ) (vgl. Abbildung 34).



**Abbildung 34: Differentielle Entwicklung im Cluster „alles negativ“ – Indikatoren im Erwachsenenalter**

Männlich zu sein und aus einer höheren sozialen Schicht zu kommen, erhöht für dieses Cluster die Wahrscheinlichkeit, trotz belasteten Beziehungen im Jugendalter, die Ich-Stärke im Lebensverlauf zu verbessern. Die Chancen, trotz belasteten Beziehungen im Jugendalter die Ich-Stärke im Übergang ins Erwachsenenalter zu verbessern, liegen sowohl im Bereich des Berufes als auch im Bereich der sozialen Beziehungen. Wie die verschiedenen Resilienzfaktoren zusammenwirken und welche weiteren geschlechtsspezifischen Prozesse ablaufen, müssen weitere Analysen zeigen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht verfolgt werden können, da sie zu weit von der übergeordneten Fragestellung wegführen.

### 6.5.5 ZUSAMMENFASSUNG DER PERSONZENTRIERTEN ANALYSEN

Die Erwartung an die Personzentrierten Analyse war erstens, dass sie die Dynamik zwischen den Beziehungen zu Eltern, Lehrpersonen und MitschülerInnen analysieren helfen, um Hypothese 6a zu prüfen:

Hypothese 6a: Jene Cluster mit überdurchschnittlich positiver Beziehung zu den Eltern haben auch überdurchschnittlich positive Beziehungen zu Lehrpersonen und MitschülerInnen. Cluster mit einer überdurchschnittlich belasteten Beziehung zu den Eltern haben überdurchschnittlich negative Beziehungen zu Lehrpersonen und MitschülerInnen.

Mit Variablenorientierten Verfahren wurde in Kapitel 6.4 festgestellt, dass die drei Beziehungen Konvergenzen aufweisen. Alle drei korrelieren positiv, d.h. wer im einen Kontext positive Beziehungen wahrnimmt, erlebt die Beziehungen in anderen Kontexten tendenziell ebenfalls positiv. Für die Korrelation mit der Elternbeziehung wurden jedoch keine signifikant höheren Zusammenhänge festgestellt.

Mittels der Clusteranalyse wurden im personzentrierten Teil vier typische Konstellationen der Beziehungen in den drei Kontexten gefunden: Drei der identifizierten Typologien stützen Hypothese 4.a., die postuliert, dass die Erfahrungen, die der Jugendliche in der Familie macht, stark die Wahrnehmung der übrigen Beziehungen beeinflussen. Ein Cluster weicht allerdings von dieser Kontinuitätsvermutung ab: Diese Jugendlichen berichten die negativste Beziehung zu ihren Eltern, bekommen jedoch sowohl von den MitschülerInnen als auch von den Lehrpersonen überdurchschnittlich viel Anerkennung. Die Hypothese lässt sich demnach für die in der Life-Studie untersuchten Jugendlichen nur bedingt bestätigen.

Der Gruppe mit der unterdurchschnittlichen Zuwendung durch die Eltern geht es von den „belasteten“ Clustern vergleichsweise positiv: Sie haben im Jugendalter durchschnittliche personale Kompetenzen und eine durchschnittliche psychische Gesundheit. Obwohl man theoretisch davon ausgeht, dass die Beziehung zu den Eltern sehr grundlegend ist, geht es diesen Jugendlichen also gut. Dies deutet darauf hin, dass eine belastete Elternbeziehung durch andere Bezugspersonen zumindest im Jugendalter kompensiert werden kann. Dieser Befund ergänzt die Erkenntnisse aus den variablenzentrierten Analysen auf die Frage, wie die drei Beziehungen interagierend auf das Individuum wirken (Hypothese 6c):

Hypothese 6c: Die drei Entwicklungskontexte (Familie, Peergroup, Schule) des Jugendalters wirken nicht separat, sondern interagierend kurzfristig auf die Ich-Stärke im Jugendalter.

Jugendliche, die sich im Jugendalter schlecht in die Schulklasse integriert fühlen, jedoch in den anderen Kontexten durchschnittliche Beziehungen erfahren (Cluster „MitschülerInnen negativ“) haben im Jugendalter deutlich schlechtere personale Kompetenzen als die Gesamtstichprobe. Speziell tief ist dabei ihre Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenzen wie Kontakt- und Durchsetzungsfähigkeit, was die Befunde aus den Strukturgleichungsmodellen bestätigt, die

gezeigt haben, dass die Beziehungen zu den Gleichaltrigen am meisten Effekt auf die Kontaktfähigkeit haben. Dieses Cluster hat im Jugendalter eine stark unterdurchschnittliche Ich-Stärke, ist aber bezüglich Depression und psychosomatischer Belastung unauffällig. Im Erwachsenenalter haben diese Individuen eine tiefere Ich-Stärke, weniger Lebenszufriedenheit und mehr depressive Symptome als das positive Cluster und in der Tendenz die schlechteste psychische Gesundheit der drei „belasteten“ Cluster. Die Kompensation von fehlender Anerkennung durch Gleichaltrige in der Jugendphase scheint schwierig zu sein.

Das Cluster mit den durchschnittlich negativsten Beziehungen in allen drei Kontexten (Cluster „alles negativ“) hat im Jugendalter ein ausgeprägt schlechtes Selbstkonzept der Begabung und eine stark unterdurchschnittliche Leistungsbereitschaft. Die ausgeprägt unterdurchschnittliche Anerkennung, die diese Jugendlichen von ihren Lehrpersonen erfahren, hängt mit einer allgemeinen Schuldistanz zusammen (über die kausale Richtung kann aufgrund dieser Analysen keine Aussage gemacht werden).

Die mangelnde Anerkennung in allen drei Kontexten führt dazu, dass diese Gruppe im Jugendalter über die tiefsten personalen Kompetenzen verfügt, die tiefste Ich-Stärke hat und am meisten unter Depressionen leidet. Im Übergang ins Erwachsenenalter erholen sich diese Individuen jedoch, so dass sie im Alter von 35 eine vergleichbare psychische Gesundheit haben wie die Jugendlichen, die nur in einem der drei Kontexte schlechte Erfahrungen machen.

Die differentielle Analyse dieses Clusters hat gezeigt, dass es Faktoren gibt, die jene Personen auszeichnen, die trotz dieses belasteten Hintergrundes ihre Ich-Stärke verbessern können im Übergang ins Erwachsenenalter: Sie sind überdurchschnittlich oft männlichen Geschlechts, kommen aus höheren sozialen Schichten und entwickeln trotz einer grossen Schuldistanz im Jugendalter eine Einstellung zum Beruf, die von Ausdauer und Selbstsicherheit geprägt ist. Sie scheinen durch die gelingende Bewältigung der Aufgaben im beruflichen Bereich einen Weg gefunden zu haben, ihre Ich-Stärke zu erhöhen. Auch im sozialen Bereich finden sich Faktoren, die Resilienz fördern: Personen aus diesem belasteten Cluster, die ihre Ich-Stärke erhöhen können, erleben parallel dazu eine Verbesserung ihrer sozialen Integration. Trotz dieser Möglichkeiten der Verarbeitung von negativen Erfahrungen im Jugendalter gelingt dies allerdings nicht allen Personen.

Das Cluster, das in allen drei Kontexten positive Beziehungen erfährt, hat deutliche Vorteile in allen untersuchten Bereichen, was sich in ihrer Selbsteinschätzung deutlich zeigt: Sie bewerten ihre personalen Kompetenzen im Jugendalter deutlich besser als die übrigen Jugendlichen. Dieses Selbstvertrauen lässt sie selbstsicherer das Leben bewältigen. Das zeigt sich kurz- und langfristig: Sie verfügen im Jugend- und Erwachsenenalter über die beste psychische Gesundheit der untersuchten Stichprobe. Die Jugendlichen dieser Gruppe sind eigentliche „Gewinner“: Neben der Anerkennung, die sie von ihren Bezugspersonen erhalten, sind sie auch im schulischen Bereich sehr erfolgreich. Diese ausgesprochen positive Bilanz dieser Gruppe bestätigt den Befund der Strukturgleichungsmodelle, dass Synergie-Effekte zwischen den drei Kontexten bestehen.

---

Diese Analysen haben insgesamt Hypothese 6b zumindest teilweise bestätigt. Kurzfristig unterscheiden sich die Cluster deutlich in der psychischen Gesundheit. Langfristig jedoch findet eine Nivellierung statt: Im Übergang ins Erwachsenenalter gleichen sich die Cluster in den untersuchten Merkmalen an, speziell die belasteten Subgruppen verbessern ihre psychische Gesundheit stark.

Hypothese 6b: Die Jugendlichen aus den verschiedenen Beziehungsclustern unterscheiden sich bezüglich verschiedener Dimensionen der psychischen Gesundheit und weiterer Merkmale im Jugendalter und im Erwachsenenalter: Je positiver die Beziehungskonstellationen, desto höher die Ich-Stärke und weitere personale Merkmale.

Die anschließende Schlussdiskussion wird alle Befunde der Analysen mit dem in den ersten Kapiteln dargestellten aktuellen theoretischen und empirischen Forschungsstand in Beziehung setzen.

## 7 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG UND DISKUSSION

Die vorliegende Dissertation hat sich zum Ziel gesetzt, die Frage zu klären, was in der sozialwissenschaftlichen Literatur unter dem Begriff "psychische Gesundheit" verstanden wird und Antezedensbedingungen im Jugendalter für psychische Gesundheit im Lebensverlauf zu suchen. Die theoretische Aufarbeitung dieser Thematik mündete in allgemeine Hypothesen, die anhand der Längsschnittstudie „LifE“ überprüft wurden. Nachfolgend werden die Erkenntnisse der Arbeit gegliedert nach den Fragestellungen dargestellt und diskutiert.

### 7.1 PSYCHISCHE GESUNDHEIT UND LEBENSBEWÄLTIGUNG

Das erste Ziel war es, den Begriff „psychische Gesundheit“ zu klären, für den einerseits keine klare einheitliche Definition vorliegt und in den verschiedenen Diskurstraditionen für unterschiedliche Inhalte verwendet wird. Die Ausführungen wurden von folgender übergeordneten Fragestellung geleitet:

Fragestellung 1: Was wird im Kontext verschiedener theoretischer Modelle unter „psychischer Gesundheit“ verstanden?

Es wurde gezeigt, dass es in der sozialwissenschaftlichen Forschung zwei vorherrschende Perspektiven für psychische Gesundheit gibt: den hedonistischen Ansatz, der psychische Gesundheit als individuelle Befindlichkeit versteht, und den eudaimonischen Ansatz, der psychische Gesundheit als Kompetenz auffasst, externe und interne Anforderungen zu bewältigen (vgl. Ryan & Deci, 2001). Dieser zweite Ansatz ist eng verwandt mit dem handlungstheoretischen Konstrukt der „gelingenden Lebensbewältigung“ und dem Modell von Helmut Fend der „Entwicklung als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ (2001a), die grundlegend für die LifE-Studie sind. Aus diesem Grund wurden folgende Unterfragestellungen formuliert:

Fragestellung 1a: Was versteht man aus handlungstheoretischer Sicht unter „psychischer Gesundheit als Kompetenz der Lebensbewältigung“ im Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter?

Fragestellung 1b: Welche Kriterien bieten sich an, um „psychische Gesundheit als Kompetenz der Lebensbewältigung“ zu messen?

Psychische Gesundheit als Kompetenz kann im Rahmen von Fends Modell verstanden werden als die Fähigkeit des Individuums, Entwicklungsaufgaben gelingend zu bewältigen (vgl. ebd., S. 51). Diese Bewältigung geschieht in der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt und wirkt in ihrem Resultat sowohl auf das Individuum, als auch auf die Personen in seiner direkten Umgebung zurück (vgl. ebd., S. 208).

Psychische Gesundheit ist in diesem Modell die übergeordnete Aufgabe, die alle anderen Entwicklungsaufgaben umfasst. Dabei beeinflussen sich die psychische Gesundheit und die Bewältigung der einzelnen Entwicklungsaufgaben gegenseitig, d.h. es herrscht ein transaktionaler Zusammenhang: Je besser die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gelingt, desto grösser ist die psychische Gesundheit; je grösser die psychische Gesundheit ist, desto besser gelingt die Bewältigung der einzelnen Entwicklungsaufgaben. Psychische Gesundheit als Kompetenz aus dieser Sicht ist ein Kreisprozess: Sie ist Voraussetzung und Resultat des Bewältigungsprozesses (vgl. Fend, 1990, S. 24ff.).

Lebensbewältigung kann an zwei Massstäben gemessen werden: Objektiv auf der Handlungsebene an der Bewältigung von gewissen normativen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, sogenannten *transitions*, wie sie in der soziologisch orientierten *Life Course Theory* von Glen Elder (vgl. Elder, 1998a, 1998b; Elder & Caspi, 1990) analysiert werden. In der Gesellschaft herrscht eine implizite Vorstellung darüber, wann diese Übergänge im Lebensverlauf stattzufinden haben. Für die in der Life-Studie abgedeckte Altersspanne zwischen 15 und 35 Jahren sind dies der Einstieg in den Beruf, das Erreichen finanzieller Unabhängigkeit, der Auszug aus dem Elternhaus, der Aufbau einer längeren Beziehung, Heirat und die Geburt eines Kindes (vgl. Faltermaier et al., 2002, S. 101).

Der zweite Massstab für Lebensbewältigung ist subjektiv und bezieht sich auf die Ebene der Person, auf ihre individuelle innere Funktionsweise. Diese wird als das Zusammenspiel von drei Prozessen verstanden: Es gelingt dem Individuum, seinen Selbstwert zu schützen, seine Handlungsfähigkeit zu erhalten und produktiv mit Frustrationen umzugehen. Das heisst, psychische Gesundheit drückt sich aus in einem hohen Selbstwert, einer hohen Selbstwirksamkeit und in emotionaler Stabilität – diese drei Eigenschaften werden zusammengefasst als *Ich-Stärke* bezeichnet (vgl. Fend, 1990, S. 37).

Das Konstrukt der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und speziell die Teilmenge der gesellschaftlich mehr oder weniger geregelten Übergänge wird von verschiedenen Seiten als ein zu normativer und illegitimer Massstab für individuelle Entwicklung kritisiert (vgl. Kruse & Schmitt, 2002; Maier & Schmitt, 1998). Das Konzept wird jedoch nach wie vor häufig verwendet, da es einen grossen heuristischen Wert aufweist, weil es gesellschaftliche Normen und Rollenvorschriften fassen kann und es ermöglicht, „eine Brücke zwischen psychologischen und soziologischen Entwicklungsperspektiven zu schlagen“ (Brandtstädter, 1990, S. 328; vgl. auch Elder, 1998a, 1998b; Elder & Caspi, 1990; Fend, 2001a).

In der vorliegenden Arbeit werden diese Übergänge nicht als absoluter Massstab verstanden, um von aussen über Gelingen oder Nichtgelingen von Lebensbewältigung zu entscheiden. Vielmehr interessiert, ob sich die Individuen selber an diesen in der Gesellschaft vorherrschenden Vorstellungen messen, ob die Nichtbewältigung der standardisierten Übergänge sich in deren Ich-Stärke niederschlagen.

Das Erreichen einer optimalen individuellen inneren Funktionsweise im Sinne der Ich-Stärke ist ebenfalls, wenn auch weniger offensichtlich, abhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Diesen Massstab zu propagieren birgt die Gefahr, dass man eine tiefe Ich-Stärke als privates Scheitern definiert und die gesellschaftlichen Ungleichheiten der Bedingungen der Lebensbewältigung aus dem Blickfeld geraten (vgl. Graf, 1996). Gesellschaftliche Ungleichheiten verlaufen auf verschiedenen Ebenen, die vorliegende Arbeit hat der Frage der geschlechtsspezifischen Bedingungen der Entwicklung von Ich-Stärke besondere Beachtung geschenkt. Ungleichheiten aufgrund der sozialen Schicht oder der Nationalität wurden nicht vertieft analysiert.

Man findet in beiden Lebensphasen ausgesprochen deutliche Geschlechtsunterschiede in der Ich-Stärke – die weiblichen Personen haben sowohl im Alter von 15 als auch im Alter von 35 einen tieferen Selbstwert, weniger Selbstwirksamkeit und eine geringere emotionale Stabilität. Dieser Befund deckt sich mit diversen anderen Untersuchungen (McCauley Ohannessian, Lerner, Lerner & Von Eye, 1999; Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999; Wichstrom, 1999). Wenn man die Stabilität der Ich-Stärke im Übergang ins Erwachsenenalter betrachtet, stellt man fest, dass beide Geschlechter innerhalb ihrer Geschlechtsgruppe relativ gleich stabil bleiben. Innerhalb der Gesamtgruppe wurde aufgrund der Analysen zur differentiellen Stabilität festgestellt, dass die Frauen auf tiefem und die Männer auf hohem Niveau stabil sind. In der Tendenz kann man ausserdem beobachten, dass es Männern mit tiefer Ich-Stärke im Jugendalter eher gelingt, diese zu verbessern als den Frauen.

Die Prüfung weiterer soziodemographischer Merkmale hat gezeigt, dass sich im Erwachsenenalter ein geringer Unterschied in der Ich-Stärke ergibt zwischen Personen mit mittlerer Reife und Personen mit Abitur. Bezüglich der sozialen Herkunft, der Nationalität sowie bezüglich der Wohnregion im Jugendalter finden sich keine Unterschiede. Im Jugendalter findet man keine signifikanten Differenzen im Hinblick auf diese Merkmale.

Neben der der Entwicklung und der Verteilung von Ich-Stärke war von Interesse, wie dieser Indikator in den Daten der LiFE-Studie mit anderen Indikatoren der psychischen Gesundheit zusammenhängt. Es zeigte sich ein mittelstark positiver Zusammenhang mit dem gesundheitlichen Wohlbefinden und der kognitiven Einschätzung des eigenen Lebens (Lebenszufriedenheit), welche Indikatoren einer hedonistischen Auffassung von psychischer Gesundheit sind. Zu depressiven Symptomen, als Indikator für eine negativ bestimmt psychische Gesundheit, besteht ein starker, negativer Effekt.

Von besonderer Bedeutung ist die Frage, wie die Ich-Stärke zusammenhängt mit den Indikatoren auf der Handlungsebene, der Bewältigung der normativen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (Auszug aus dem Elternhaus, Schulabschluss, Einstieg in die Berufswelt, finanzielle Unabhängigkeit, Aufbau einer längeren Beziehung, Heirat, Kinder).

Wenn man die normativen Entwicklungsaufgaben im Übergang ins Erwachsenenalter betrachtet, sieht man, dass über 95% der Befragten diese Transitionen bewältigt haben. Eine Ausnahme sind die beiden Übergänge „Heirat“ und „Kinder Bekommen“, die von einem Drittel der Personen noch nicht erlebt worden sind. Die These, dass sich das Nichtbewältigen einer solchen normativen Entwicklungsaufgabe auf die Ich-Stärke niederschlägt, konnte nicht

bestätigt werden. Nur bei *einer* Aufgabe wurde ein klarer, signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen festgestellt: Jene 57 Personen, denen es nicht gelang, eine längere Beziehung aufzubauen, haben eine höchst signifikant tiefere Ich-Stärke. Dabei hatte sich diese Gruppe im Jugendalter noch nicht signifikant von der Gesamtgruppe unterschieden, d.h. die unterdurchschnittliche Ich-Stärke ist erst im Übergang ins Erwachsenenalter entstanden. Dabei ist diese Gruppe bezüglich Geschlecht und Bildungsabschluss ausgeglichen besetzt.

Diese Befunde haben gezeigt, dass die Nichtbewältigung von Entwicklungsaufgaben nicht per se psychische Kosten für das Individuum nach sich zieht. Sind aber die grundlegenden sozialen Beziehungen betroffen, so schlägt sich dies deutlich nieder – ein nachdrücklicher Hinweis darauf, wie zentral der Prozess der „sozialen Integration“ und die Beziehungen für die Ich-Stärke sind.

## 7.2 ENTWICKLUNGSKONTEXTE DES JUGENDALTERS UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT

Der zweite, für pädagogische Fragen besonders relevante, Teil der Arbeit wurde von folgender übergeordneten Fragestellung geleitet:

Fragestellung 2: Welche Erfahrungen in den drei zentralen Entwicklungskontexten des Jugendalters (Familie, Peergroup und Schule) fördern die Entwicklung von psychischer Gesundheit des Individuums?

Aufgrund der Vorstellung Bronfenbrenners (1979; 1981), nach der man Umwelt als ineinandergeschachtelte Struktur verstehen kann, die Systeme auf verschiedenen Ebenen verbindet, wurde gefragt, welche Merkmale auf der Ebene der Mikrokontexte als entwicklungsförderlich betrachtet werden können. Nach Fend (1990b) haben drei Merkmale kontextübergreifend positive Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung: ein hoher kognitiver Anregungsgehalt, individuelle Spielräume und von Akzeptanz geprägte sozial-emotionale Beziehungen. Diese drei Kontextmerkmale finden ihre Entsprechung auf der Personseite in den drei grundlegenden menschlichen Bedürfnissen, wie sie in der *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000) formuliert wurden: Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit.

Da nicht nur die Erfahrungen im familiären Kontext, sondern auch jene in der Peergroup und in der Schule untersucht werden sollten, wurden die sozial-emotionalen Beziehungen ins Zentrum gestellt und die Fragestellung präzisiert:

Fragestellung 2a: Wie unterscheiden sich die sozial-emotionalen Beziehungen in den drei bedeutsamen Entwicklungskontexten Familie, Peergroup und Schule im Jugendalter und wie wirken sie sich auf das Individuum aus?



Fragestellung 2b: In welchem Verhältnis stehen die sozial-emotionalen Beziehungen zueinander und in ihrer Wirkung auf die Entwicklung der Ich-Stärke?

Fragestellung 2c: Wie und über welche Mechanismen wirken die sozial-emotionalen Beziehungen der drei Kontexte langfristig über den Lebensverlauf auf die Entwicklung der Ich-Stärke?

### 7.2.1 *SOZIAL-EMOTIONALE BEZIEHUNGEN IN FAMILIE, PEERGROUP UND SCHULE*

Während die Beziehungen in den beiden Kontexten Familie<sup>67</sup> und Peergroup<sup>68</sup> schon länger ausführlich theoretisch und empirisch untersucht werden, gibt es vergleichsweise wenig Literatur, die sich mit den sozial-emotionalen Beziehungen im schulischen Kontext auseinandersetzt, abgesehen von der Forschung von Helmut Fend<sup>69</sup>. Der Effekt der Beziehung zur Lehrperson auf die psychosoziale Entwicklung der Schülerschaft, jenseits kognitiver Inhalte, wurde bis anhin kaum thematisiert (vgl. Pekrun & Helmke, 1991; Rutter & Maughan, 2002; Steinhausen, 2006).

Die drei Beziehungen wurden in der vorliegenden Arbeit erhoben unter dem Aspekt, ob sich das Individuum anerkannt fühlt durch seine Eltern, seine Klassenpeers und seine Lehrpersonen.

Die Geschlechter unterscheiden sich nicht bezüglich der wahrgenommenen Anerkennung durch MitschülerInnen und Lehrpersonen, die Mädchen nehmen jedoch mehr Zuwendung durch die Eltern wahr. Bezüglich der besuchten Schulform finden sich ebenfalls Unterschiede: Die HauptschülerInnen erleben weniger Anerkennung von ihren Mitschülern und den Lehrpersonen als ihre Peers in anderen Schultypen. Auch von den Eltern nehmen diese Jugendlichen am wenigsten Zuwendung wahr. Sie scheinen in vergleichsweise negativen Beziehungskontexten aufzuwachsen. Ebenfalls signifikant wird der Faktor „Nationalität“: ausländische Jugendliche erfahren weniger Zuwendung durch ihre Eltern und weniger Anerkennung durch die Lehrpersonen als die deutschen Jugendlichen.

---

<sup>67</sup> Ainsworth, 1989; Baumrind, 1991; Bowlby, 1975 ; Gloger-Tippelt, 2002; Schneewind, 2001; Steinberg, 2001

<sup>68</sup> Bukowski, 2003; Hartup, 1983, 1998; Rubin, Bukowski & Parker, 2006; Sroufe et al., 1999; Youniss, 1980

<sup>69</sup> Fend, 1977, 1982, 1997b, 1998b; Fend et al., 1976

### 7.2.2 VERHÄLTNIS DER SOZIAL-EMOTIONALEN BEZIEHUNGEN

Wenn man nach dem Verhältnis von sozial-emotionalen Beziehungen in verschiedenen Kontexten fragt, thematisiert man die Meso-Ebene im Bronfenbrennerschen Sinn.

Das Verhältnis der Beziehungen kann bezüglich zweier Fragen thematisiert werden: 1. *Kontinuität zwischen den Kontexten* und 2. *interaktive Wirkungen auf das Individuum* (vgl. Van Aken & Asendorpf, 1997).

Bei der *Kontinuität* stehen folgende Fragen im Vordergrund: In welchem Verhältnis stehen die verschiedenen Beziehungen zueinander? In welchem Ausmass kovariieren sie? Führt eine gute Beziehung im Elternhaus zu guten Beziehungen in anderen Kontexten?

Wenn zusätzlich die Entwicklung in die Gleichung kommt, dann fragt man nach dem Verhältnis in der Wirkung auf diese Output-Variable. Wirken die Beziehungen additiv, d.h. unabhängig voneinander, oder interagieren sie? Wenn sich eine Interaktion zeigt, kann dies entweder kompensatorisch sein (der eine Kontext federt die negative Wirkung des andern ab) oder synergetisch (die eine Beziehung verstärkt die Wirkung der anderen Beziehung) (vgl. Fend, 1998a, S. 339).

Aufgrund bindungstheoretischer Annahmen geht man davon aus, dass zwischen der Beziehung zu den Eltern und anderen Beziehungen Kontinuität bestehen sollte. Empirisch wurde das Verhältnis der Beziehungen zwischen *Familien- und Peerkontext* intensiv erforscht, dabei sind die Befunde relativ eindeutig. Sroufe et al. (1993; 1999) stellten längsschnittlich an einer jungen Stichprobe (bis max. 11 Jahre) mit Beobachtungsdaten grosse Kontinuitäten fest. Auch Fend (1998a) bestätigte anhand einer Extremgruppenanalyse diese Kontinuität (bei 13- und 15jährigen Jugendlichen), konnte sie jedoch mit objektiven Soziometriedaten nicht replizieren. Wilkinson (2004) stellte an drei Querschnittstudien (zwischen 12 und 20 Jahre alt) ebenfalls einen moderat positiven Einfluss der Qualität der Elternbeziehung auf die Beziehung zu den Peers fest. Eine Ausnahme ist die Studie von Van Aken & Asendorpf (1997), in der keine signifikanten Zusammenhänge gefunden wurden.

Die Erwartung war relativ klar: Die Korrelationen zu der Beziehung zu den Eltern würde am höchsten sein.

Dies bestätigte sich an den LiFE-Daten nicht: Es wurde zwar eine signifikante Kovariation zwischen der *Beziehung zu den Eltern* und der *Beziehung zu den MitschülerInnen* festgestellt (.27 in der Gesamtgruppe), die Kontinuität zwischen diesen beiden fiel jedoch signifikant geringer aus als die Kovariation zwischen der *Elternbeziehung* und der *Lehrpersonbeziehung* (.34 in der Gesamtgruppe). Hier war eine geringere Kovariation zu erwarten, da die zweite hoch instrumentalisiert ist und emotionale Aspekte eine weniger grosse Rolle spielen.

Die Erwartung, dass die Beziehungen innerhalb der Schule, zu *Klassenpeers* und zur *Lehrperson*, relativ hoch korrelieren würden, bestätigte sich (.45 in der Gesamtgruppe). Dies entspricht den Befunden von Fend (1997b; 2006) und Maag Merki (2006a). Dabei wurde ein interessanter Interaktionseffekt festgestellt: Jugendliche mit eher belasteter Beziehung zu ihren Eltern

nahmen diese beiden Beziehungen sehr viel stärker zusammenhängend wahr als ihre AltersgenossInnen.

Nach Van Aken & Asendorpf (1997) bedeutet eine hohe Kovariation, dass die Beziehungen stärker abhängig sind von den Eigenschaften des untersuchten Individuums; eine tiefe Kovariation würde auf eine stärkere Kontextspezifik der Beziehungen hindeuten (vgl. a.a.O., S. 80). Wenn man davon ausgeht, dass die Personen mit einer belasteten Elternbeziehung in der Tendenz weniger Bindungssicherheit haben als die Jugendlichen, welche viel Zuwendung von ihren Eltern erhalten, dann könnte man bindungstheoretisch argumentieren. So haben Klaus und Karin Grossmann bei Kindergartenkindern festgestellt, dass unsicher gebundene Kinder die Realität weniger exakt wahrnehmen und unklare Situationen eher negativ interpretieren (vgl. Göppel, 1997, S. 177f.). Man könnte also die These aufstellen, dass die Wahrnehmung und das Verhalten der Jugendlichen, die weniger Zuwendung bekommen von ihren Eltern, stärker geprägt ist von ihrer unsicheren Bindung: Diese führt dazu, dass sie ihren Interaktionspartnern allgemein misstrauischer begegnen. Sie agieren dadurch unsicherer, was dazu führt, dass alle ihre Beziehungen stärker geprägt sind durch ihre Eigenschaft der unsicheren Bindung. Die sicher gebundenen Jugendlichen nehmen ihre Beziehungen differenzierter und selbstsicherer wahr, was dazu führt, dass diese weniger abhängig sind von ihrer Person, als von der Spezifik der einzelnen Beziehung.

Die genannten Befunde spiegeln sich auch in den vier Clustern, die in den personenzentrierten Analysen identifiziert wurden (vgl. Kapitel 6.5.1) – vier Kombinationen dieser drei Beziehungen, die am typischsten für die vorliegende Stichprobe sind. Zwei dieser Cluster widersprechen der Kontinuitätsannahme, wobei die ausgeprägteste Diskontinuität zwischen dem Peer- und dem Familienkontext festgestellt werden kann. In der Gruppe mit den schlechtesten Peerbeziehungen ist die Elternbeziehung durchschnittlich, in der Gruppe mit der belastetsten Elternbeziehung ist die Peerbeziehung ausgesprochen positiv.

Am meisten Jugendliche (40%) gehören jedoch einem von Kontinuität geprägten Cluster an, nämlich zu jenem, in dem alle Beziehungen positiv wahrgenommen werden. Es wäre deshalb falsch, die Kontinuitätsthese vollständig abzulehnen.

Es lässt sich aufgrund der personenzentrierten Analysen festhalten, dass Kontinuität vor allem im positiven Bereich wahrscheinlich ist: Wenn man eine gute Beziehung zu den Eltern erlebt, erfährt man mit hoher Wahrscheinlichkeit auch positive Beziehungen in den übrigen Kontexten. Der Umkehrschluss, dass mit einem belasteten familiären Hintergrund auch Probleme in anderen Beziehungskontexten auftauchen, ist jedoch nicht zulässig. Vielen Jugendlichen gelingt es im Verlaufe des Jugendalters, trotz Belastungen im Elternhaus, positive Beziehungen ausserhalb der Familie aufzubauen. Ob diese helfen, negative Effekte der schwierigen Elternbeziehung abzufedern, wird im nachfolgenden Kapitel thematisiert.

### 7.2.3 WIRKUNGEN DER SOZIAL-EMOTIONALEN BEZIEHUNGEN AUF DIE PSYCHISCHE GESUNDHEIT

In der personenzentrierten Analyse mittels Clustervergleichen hat sich gezeigt, dass Interaktionseffekte zwischen den Beziehungen in den drei Kontexten vermutet werden können.

Im Jugendalter scheinen gute Beziehungen ausserhalb der Familie den negativen Effekt der schlechten Elternbeziehung abfedern zu können (vgl. Kapitel 6.5.3). Diese Gruppe hat, trotz der belasteten Elternbeziehung, eine durchschnittliche psychische Gesundheit. Den Jugendlichen in der Gruppe mit wenig Anerkennung durch die MitschülerInnen gelingt diese Kompensation kurzfristig nicht. Sie zeigen deutliche Belastungen, haben eine tiefe Ich-Stärke, mehr Depressionen und psychosomatische Symptome.

Bei den beiden Gruppen, die in allen drei Kontexten stark zusammenhängende Beziehungen erleben (entweder alle positiv oder alle negativ) können kurzfristig Synergie-/Kumulationseffekte beobachtet werden: Während die Jugendlichen mit übereinstimmend guten Beziehungen über eine sehr gute psychische Gesundheit verfügen, leiden die Jugendlichen mit homogen schlechten Beziehungen unter Depressionen und psychosomatischen Belastungen und haben insgesamt die belastetste psychische Gesundheit.

Analysen mittels SEM (die nur für die Dimension „Ich-Stärke“ durchgeführt wurden) haben diese Befunde bestätigt: Für diejenigen, die von ihren Eltern viel Anerkennung bekommen, ist auch die Beziehung zur Lehrperson vergleichsweise wichtig (vgl. Kapitel 6.4.1.2). Da diese beiden Beziehungen positiv kovariieren, kann gesagt werden, dass eine gute Beziehung zu den Eltern die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass man auch gute Beziehungen aufbauen kann zu den Lehrpersonen. Beide zusammen wirken sich kumulativ positiv auf die Ich-Stärke aus. Dazu kommt ein additiver positiver Effekt der Beziehung zu den MitschülerInnen, die die positive Situation dieser Gruppe untermauert.

Jene mit schlechter Beziehung zu den Eltern erfahren mit grösserer Wahrscheinlichkeit weniger Anerkennung durch die Lehrpersonen. Diese Jugendlichen scheinen sich jedoch gegen diese negativen Erfahrungen zu immunisieren: Die Beziehung zur Lehrperson ist für ihre Ich-Stärke nicht wichtig, sie suchen Kompensation in der Peergroup. Und wenn die Cluster näher betrachtet werden, scheint es vielen Jugendlichen zu gelingen, trotz des belasteten familiären Hintergrundes Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe zu finden.

Dies entspricht in der Tendenz dem Befund von Gauze et al. (1996), die festgestellt haben, dass der Zusammenhang von Freundschaftsvariablen mit dem Selbstwert und anderen personalen Ressourcen stärker ist für Jugendliche aus belastetem familiärem Umfeld. Dieser Unterschied konnte an den vorliegenden Daten nicht nachgewiesen werden, denn die Peers sind auch für die Jugendlichen mit guten Elternbeziehungen wichtig. Es lässt sich jedoch festhalten, dass für die Ich-Stärke der belasteten Jugendlichen die Peers wichtiger sind als die Anerkennung durch die Lehrpersonen.

Nachdem die Frage des Zusammenspiels der drei Beziehungen diskutiert ist, sollen im Folgenden zuerst die kurzfristigen Wirkungen der einzelnen Kontexte (Haupteffekte) besprochen werden und danach die Prozesse, über welche sich diese Erfahrungen langfristig auf die Ich-Stärke im frühen Erwachsenenalter auswirken.

Bei den *kurzfristigen Effekten* hat sich in Regressionsanalysen und in Strukturgleichungsmodellen gezeigt, dass in der Gesamtstichprobe alle drei Beziehungen einen signifikanten Effekt ausüben und ca. 21% der Ich-Stärke ein Jahr später erklären (vgl. Kapitel 6.4.1). Die geschlechtsspezifische Analyse deckte auf, dass dies nicht für beide Geschlechter im gleichen Masse gilt. Während für die Mädchen sowohl die Beziehungen zu Eltern, Lehrpersonen und MitschülerInnen einen signifikanten und ungefähr gleich starken Einfluss auf die Ich-Stärke haben, ist für die Jungen die Beziehung zu den Lehrpersonen weniger wichtig, bzw. übt keinen signifikanten Effekt auf ihre innere Funktionsweise ein Jahr später aus (vgl. Kapitel 6.4.1.1). Dies entspricht den Befunden von Horstkemper (1991), die in einer altersmässig ähnlich zusammengesetzten Stichprobe festgestellt hat, dass der Selbstwert der Mädchen stärker beeinflusst ist von der Beziehung zur Lehrperson. Ihre Feststellung, dass für die Jungen die Peerbeziehungen wichtiger sind als für die Mädchen, konnte an unseren Daten jedoch nicht statistisch signifikant repliziert werden.

Die Auswertungen zu den *langfristigen Auswirkungen* der Beziehungserfahrungen wurden von zwei Hypothesen geleitet: Die Annahme, dass die Erfahrungen im Jugendalter Varianz der Ich-Stärke zwanzig Jahre später erklären, und die Vermutung, dass dieser Effekt vermittelt ist über die Stabilität der Ich-Stärke und die soziale Entwicklung.

Die *Beziehungen zu den Eltern* und zu den *MitschülerInnen* zeigen langfristig geringe direkte Effekte, die Wirkung der Beziehung zu den Lehrpersonen erreicht keine Signifikanz mehr. Gemeinsam mit dem Geschlecht erklären sie 10% der Varianz der Ich-Stärke im Alter von 35. Interessanter ist die Analyse, über welche Prozesse sich die Beziehungserfahrungen des Jugendalters langfristig auswirken. Aufgrund der Analysen zur Stabilität der Ich-Stärke wurde davon ausgegangen, dass ein Grossteil der langfristigen Effekte über diese Stabilität vermittelt ist. Dies liess sich einwandfrei an den Daten bestätigen. Der Effekt der Beziehungen zu *Lehrpersonen* und *Eltern* im Alter von 14 auf die Ich-Stärke mit 35 wird total mediiert über die Ich-Stärke mit 15, d.h. es besteht kein direkter Effekt mehr (vgl. Kapitel 6.4.2). Die im Jugendalter erworbenen psychischen Kompetenzen sind es demnach, die die psychische Gesundheit über den Lebensverlauf relativ gut prognostizieren kann. Man kann deshalb von einem Kreisprozess ausgehen: Eine gute psychische Gesundheit im Sinne einer hohen Ich-Stärke führt zu einer gelingenden Lebensbewältigung und damit zu einer Stabilisierung der psychischen Gesundheit. Oder im negativen Sinne führt eine tiefe Ich-Stärke im Jugendalter zu mehr Schwierigkeiten in der Lebensbewältigung und damit zu einer Stabilisierung auf tiefem Niveau.

Die *Beziehung zu den MitschülerInnen* zeigt zusätzlich zum mediierten Effekt einen direkten Pfad, was bedeutet, dass neben der Stabilität der Ich-Stärke noch andere Prozesse ablaufen, über welche die Erfahrungen mit den Peerbeziehungen sich bis ins frühe Erwachsenenalter auswirken.

Dieser Prozess stellt sich als die soziale Entwicklung heraus, die Hand in Hand mit der Entwicklung der Ich-Stärke verläuft. Die Erfahrungen mit den Klassenpeers mit 14 Jahren erklären rund 17% der Varianz der sozialen Kompetenz (Kontaktfähigkeit) ein Jahr später, welche wiederum grosse Vorhersagekraft hat für die soziale Integration im frühen Erwachsenenalter, und damit auch für die Ich-Stärke. Die Erfahrungen in der Peergroup der Schulklasse wirken sich über soziale Kreisprozesse langfristig aus: die hier erworbenen, bzw. nicht erworbenen sozialen Kompetenzen beeinflussen, ob es einem im weiteren Lebensverlauf gelingt, sich befriedigend sozial zu integrieren. Damit bestätigt sich, dass eine der zentralen Wirkungen der Peergroup der Erwerb von sozialen Kompetenzen ist (vgl. Fend, 1998a; Hartup, 1998; Sroufe et al., 1999). Dieser Befund bestätigte sich auch in den personenzentrierten Analysen: Das Cluster mit der vergleichsweise tiefsten Anerkennung durch die MitschülerInnen verfügt über ein unterdurchschnittliches Selbstkonzept der Kontaktfähigkeit und über weniger Durchsetzungsfähigkeit als die anderen Cluster (vgl. Kapitel 6.5.3).

In den variablenzentrierten Analysen zeigt sich für die langfristigen Wirkungen ein geschlechtsspezifischer Effekt: Für die Frauen kann mit dem untersuchten Modell mehr Varianz in der Ich-Stärke erklärt werden (20% ohne die soziale Entwicklung, 52% mit der sozialen Entwicklung) als für die Männer (15%, bzw. 42%). Für die Mädchen/Frauen wirkt sich die im Jugendalter entwickelte Ich-Stärke auf zwei Pfaden langfristig stärker aus. Einerseits ist ihre Ich-Stärke über die 20 Jahre in der Tendenz stabiler (was sich jedoch nicht statistisch signifikant absichern lässt), andererseits wirkt sich diese auf deren subjektiv wahrgenommene soziale Integration mit 35 aus. Der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit und die emotionale Stabilität mit 15 beeinflusst bei den Frauen, wie sie ihre soziale Integration 20 Jahre später einschätzen. Diese Wirkung lässt sich bei den Männern nicht feststellen. Wie lässt sich dieser Unterschied erklären? Man kann an dieser Stelle nur Spekulationen anstellen. Ein möglicher Grund könnte in der unterschiedlichen Lebenssituation der Geschlechter im frühen Erwachsenenalter liegen. Männer arbeiten in dieser Phase zumeist 100%, haben also soziale Kontakte quasi „garantiert“ über ihre berufliche Tätigkeit. Frauen sind in diesem Alter oftmals für die Familienarbeit zuständig, vor allem wenn sie Kinder haben (vgl. Geissler, 1998). Ihre sozialen Kontakte nach aussen sind dadurch stärker von ihrer Eigeninitiative und damit von ihren personalen Ressourcen abhängig. Um diesen Effekt besser zu verstehen, müssen in einem nächsten Schritt die einzelnen Beziehungen im Erwachsenenalter, zu LebenspartnerIn, Familie und Freundeskreis in die Überlegungen einbezogen und differenziert für verschiedene Frauengruppen analysiert werden.

Aufgrund der Befunde der variablenzentrierten Analysen kann man nichts darüber aussagen, wie sich spezifische Gruppen entwickeln. Diese differentielle langfristige Entwicklung kann man anhand der Cluster näher beschreiben. Die Jugendlichen, die in allen drei Kontexten positive Beziehungen erleben, haben auch 20 Jahre später noch eine signifikant bessere psychische Gesundheit. Die Unterschiede zwischen den belasteten Clustern dagegen ebnen sich langfristig ein. Sie unterscheiden sich mit 35 kaum noch bezüglich der Ich-Stärke, wobei in der Tendenz die Jugendlichen aus der Gruppe mit ausgeprägt schlechten *Peerbeziehungen* die tiefste Ich-Stärke aufweist. Diese Gruppe von rund 250 Personen hatte im Jugendalter im Vergleich durchschnittlich gute Beziehungen zu den Erwachsenen, eine tiefe Ich-Stärke kann demnach v.a. auf die schlechten Peerbeziehungen zurückgeführt werden. Der Befund von Morison & Masten

(1991) und Boivin & Bégin (1989), dass sich die negativen Folgen von sozialer Isolation in einem normativen Sample in Grenzen halten, kann damit nicht bestätigt werden.

Die Gruppe mit wenig Zuwendung durch die Eltern konnte diese bereits im Jugendalter kompensieren durch gute Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrpersonen. Langfristig hat diese Gruppe eine durchschnittliche Ich-Stärke, die Kompensation gelingt demnach auch dauerhaft.

Eine erstaunlich positive Entwicklung zeigen die Jugendlichen mit homogen negativen Beziehungen im Jugendalter. Obwohl sie im Jugendalter ausgeprägt tiefe Werte für die Ich-Stärke und andere Kompetenzen aufweisen, erholt sich diese Gruppe im Durchschnitt stark im Übergang ins Erwachsenenalter. Es konnte dabei gezeigt werden, dass diese Erholung der Ich-Stärke parallel geht mit Veränderungen im Leistungsbereich und der sozialen Entwicklung. Das Geschlecht und die soziale Schicht erhöhen die Wahrscheinlichkeit, trotz belasteten Beziehungen im Jugendalter die Ich-Stärke im Lebensverlauf zu verbessern durch positive Erfahrungen im beruflichen Leistungsbereich.

Insgesamt legen die Analysen nahe, dass sich positive Erfahrungen langfristig positiv auswirken, wahrscheinlich sogar mit synergetischen Effekten. Belastungen hingegen wirken sich langfristig nicht eindeutig negativ auf die Ich-Stärke aus. Im Durchschnitt schaffen es die Individuen mit belastenden Beziehungen im Jugendalter diese schlechten Erfahrungen zu kompensieren, so dass sie sich nicht allzu stark auf ihre psychische Gesundheit niederschlagen. Dies entspricht der Folgerung von Rubin et al. (1998), dass nur ein Teil der schlecht integrierten Kinder über die Adoleszenz hinaus psychische Fehlanpassungen erleben. Durch die Analysen wurden einige Hinweise darauf gewonnen, welche Faktoren eine positive Entwicklung trotz Risikobehafteten Umständen im Jugendalter ermöglichen.

Auch wenn sich das stark belastete Cluster im Durchschnitt relativ positiv entwickelt, darf nicht verallgemeinernd gesagt werden, dass sich Risiken des Jugendalters im Verlaufe des Lebens „auswachsen“. Der in dieser Arbeit gewählte Clusteranalytische Zugang macht es nicht möglich, *kumulierte Risiken* zu analysieren, also Jugendliche, die in allen drei Kontexten stark negative Erfahrungen machen. Die Clusteranalyse hat vier typische Konstellationen ergeben, die alle mindestens 15% der untersuchten Stichprobe enthalten, was automatisch zu einer gewissen „Einebnung“ der Extreme in den einzelnen Gruppen führt.

Wenn man Extremgruppen analysieren will, würde man andere Kriterien aufstellen, z.B. dass alle Beziehungen im unteren Drittel der Verteilung sein müssen. Im vorliegenden Fall wären dies lediglich 156 Personen (6.5% der Gesamtstichprobe), wovon 53% im Cluster „alles negativ“ sind (wobei dies nur 18.5% dieses Clusters sind, 400 Personen gehören nicht zur Extremgruppe), 39.1% im Cluster „Peers negativ“ und 2.6% im Cluster „Eltern negativ“.

Resilienztheoretische Fragen, welche Merkmale der Umwelt und des Individuums trotz Risiken eine positive Entwicklung im Lebensverlauf fördern, werden Gegenstand von weitergehenden Analysen sein.

## 7.3 GRENZEN DER UNTERSUCHUNG

### 7.3.1 EINSCHRÄNKUNGEN DURCH DIE STICHPROBE

Die Ausfallanalyse hat gezeigt, dass in der untersuchten Stichprobe Personen untervertreten sind, die im Jugendalter verstärkt durch Entwicklungsrisiken bedroht waren. Im Vergleich zur damals für das Bundesland Hessen annähernd repräsentativen Jugendstudie und zu ALLBUS 2002 (30 - 39-Jährige in Westdeutschland) sind in der Stichprobe Personen mit geringer Schulbildung und tieferer sozioökonomischer Herkunft leicht untervertreten (vgl. Fend & Berger, 2005).

### 7.3.2 EINSCHRÄNKUNGEN DURCH DIE OPERATIONALISIERUNG

Dadurch, dass nicht dieselben Instrumente wie in der Jugendstudie verwendet wurden, war der Analyse von Stabilität und Wandel enge Grenzen gesetzt. Die in der Arbeit gewählte Methode, durch Dreiteilung der Gruppe im Jugend- und Erwachsenenalter zumindest einen Hinweis auf Veränderungen zu erhalten, ist sehr grob. Für weitere Analysen der Stabilität ist zu prüfen, welche Möglichkeiten das Programm „SLEIPNER“ bietet, das am „Stockholm Laboratory for Developmental Science“ unter Lars R. Bergman entwickelt worden ist. Es ermöglicht längsschnittliche Clusteranalytische Verfahren, um person-orientierte Verläufe zu finden (vgl. <http://www.psychology.su.se/sleipner/>).

### 7.3.3 EINSCHRÄNKUNGEN DURCH DIE ANLAGE DER UNTERSUCHUNG

Weitere Erkenntnisgrenzen liegen im Design begründet, das drei Entwicklungskontexte vergleichend in ihrer Auswirkung auf die psychische Gesundheit betrachtet. Aufgrund dieser Breite mussten die theoretischen Überlegungen und die empirischen Analysen zu den Mechanismen *innerhalb* der drei Kontexte zwangsläufig an der Oberfläche bleiben. Dadurch ist die Arbeit an vielen Stellen unterkomplex. Es wird sich in weiteren Analysen zeigen müssen, welche weiteren Merkmale der Entwicklungskontexte des Jugendalters, neben den untersuchten Beziehungen, einen Einfluss auf die gelingende Lebensbewältigung haben. Bezüglich der Beziehungen zu Erwachsenen sollte in zukünftigen Analysen dem Aspekt der Autonomie mehr Beachtung geschenkt werden.

Innerhalb des Entwicklungskontextes der Peers sollte mehr differenziert werden zwischen dyadischen Freundschaften und sozialer Integration in die Peergroup, da sich in verschiedenen Studien gezeigt hat, dass diese separate Wirkungen auf die langfristige individuelle psychosoziale Entwicklung zeigen. Zusätzliche Erkenntnisse könnten gewonnen werden, wenn man den inner- und den ausserschulischen Kontext in die Überlegungen mit einbezieht.

Dadurch dass allgemein danach gefragt wurde, welchen Einfluss soziale Beziehungen auf die Entwicklung von psychischer Gesundheit haben, sind *Fragen der Resilienz* wenig in den Blick geraten. Spezifische Subgruppen wie jene der HauptschülerInnen konnten nicht vertieft



---

analysiert werden, obwohl sich bei ihnen ausgeprägte Belastungen im Jugendalter zeigen. Die Frage, wie die differentielle Entwicklung innerhalb der Gruppe aussieht, die im Jugendalter grossen Risiken ausgesetzt ist, wird Gegenstand von weiteren Analysen sein. Dabei muss sozialstrukturellen Faktoren und Prozessen mehr Beachtung geschenkt werden, als dies in der vorliegenden Arbeit geschehen ist.

## 8 FAZIT UND AUSBLICK

*Was braucht ein Mensch, um sich psychisch gesund zu entwickeln? Was gilt überhaupt als „psychisch gesund“? Welchen Menschen gelingt es, ein sozial erfolgreiches und persönlich befriedigendes Leben zu führen? Welche Eigenschaften ermöglichen einen gelingenden Umgang mit Konflikten und Belastungen? Welche Erfahrungen in der Kindheit und im Jugendalter fördern die Entwicklung dieser Eigenschaften? Welche Umstände behindern diese Entwicklung? Können Eltern, Kindergärtnerinnen oder Lehrpersonen die Entwicklung dieser Eigenschaften bewusst fördern? Wie gross ist die Gestaltungsmöglichkeit dieser Prozesse und was ist nicht kontrollierbar?*

Diese Fragen wurden einleitend zu dieser Dissertation formuliert mit dem Hinweis, wie grundlegend deren Beantwortung ist für Personen, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Die vorliegende Dissertation kann zur Beantwortung von einigen dieser Fragen einen Beitrag leisten:

*Was gilt überhaupt als „psychisch gesund“?* – Zur Klärung dieser Frage wurden die deutsch- und englischsprachigen Diskurse im Fachgebiet Psychologie miteinander verglichen wurden. Zentrale Erkenntnis dieses Vergleichs ist, dass trotz unterschiedlicher Terminologie übereinstimmend zwei verschiedene Perspektiven auf psychische Gesundheit bestehen. Aus der *hedonistischen Perspektive* ist ein Mensch dann psychisch gesund, wenn er sich wohl fühlt und mit seinem Leben zufrieden ist. Aus der *eudaimonische Perspektive* wird psychische Gesundheit weiter gefasst: Psychisch gesund ist ein Individuum dann, wenn es ihm gelingt, sein Leben gelingend zu bewältigen. Es schafft es, in der Interaktion mit seinem Umfeld, innere und äussere Entwicklungsaufgaben so zu lösen, dass es sich *kompetent* und *autonom* fühlt, aber auch seine *Beziehungen* nicht gefährdet. Das Bewältigungskonzept ist dabei die grundlegende theoretische Perspektive.

Die Arbeit hat sich theoretisch hauptsächlich auf psychologische Theorien und Untersuchungen gestützt. Die psychologische Bestimmung von psychischer Gesundheit zeigt dabei ausgeprägte Überschneidungen mit pädagogischen Normvorstellungen und Zielperspektiven der menschlichen Entwicklung.

In den Erziehungswissenschaften ist allerdings der Abwehrreflex gegen den Begriff *psychische Gesundheit* sehr gross, er wird v.a. im universitären Kontext praktisch vollständig vermieden. So schreibt Göppel, dass sich bei diesem Begriff „bei eingefleischten deutschen Bildungsphilosophen natürlich die Haare sträuben“ (Göppel, 2007, S. 253). Die Verbindung zum pädagogischen Diskurs konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft werden. Göppel (2007) zeigt jedoch auf, wie eng verwandt Begriffe wie Resilienz und *mental health* mit dem für den deutschen Sprachraum wichtigsten pädagogischen Begriff der *Bildung* sind: „Auch wenn es sich um unterschiedliche Sprachspiele handelt, so lässt sich dennoch zeigen, dass von der Sache her zwischen beiden Diskurstraditionen durchaus weitreichende Gemeinsamkeiten hinsichtlich der angestrebten und als positiv bewerteten Zielperspektive menschlicher Entwicklung bestehen.“ (Göppel, 2007, S. 253).

Gewinnbringend wäre zusätzlich, die psychologische Auffassung mit dem *sozialpädagogischen Verständnis* von wünschenswerter Entwicklung zu vergleichen, in dem das Bewältigungskonzept ebenfalls zentral ist. Zum Beispiel Lothar Böhnischs Konzept der „biografischen Lebensbewältigung und sozialen Integration“ (Böhnisch, 1997). Lebensbewältigung ist aus dieser Sicht „das (biografisch vorstrukturierte) Zurechtkommen, insbesondere das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwert und soziale Anerkennung – bedroht ist“ (ebd.). Die Verbindung mit sozialpädagogischen Reflexionen zum Thema wäre wünschenswert, da in dieser Tradition über normative Implikationen sehr sorgfältig nachgedacht wird. Eine sorgfältiges theoretische Reflexion darüber, ob Bestimmungen von psychischer Gesundheit genügend tolerant gegenüber subkulturellen Lebensstilen sind (vgl. Hünersdorf, 1997, S. 48), fehlt in psychologischen Theorien bisher weitgehend.

#### *Welchen Menschen gelingt es, ein psychisch gesundes Leben zu führen?*

Für die empirischen Analysen dieser Arbeit wurde der Aspekt der *Kompetenz* in den Vordergrund gestellt: Psychisch gesund wurden dabei Personen eingeschätzt, die sich selbst positiv sehen, die zuversichtlich sind, Anforderungen des Lebens bewältigen, bzw. auch Misserfolge verkraften zu können – zusammengefasst kann man diese Kompetenzen „Ich-Stärke“ nennen.

Es hat sich dabei in der untersuchten Kohorte gezeigt, dass es den Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrer Nationalität gelingt, eine hohe Ich-Stärke zu entwickeln. Allerdings zeigt sich ein *ausgeprägter Geschlechtseffekt*, den man so auch in zahlreichen anderen Studien findet: Die Frauen sehen sich selbst im Jugend- und im frühen Erwachsenenalter negativer und haben eine tiefere Ich-Stärke als Männer.

Dieser Befund sollte in weiteren Analysen beleuchtet werden. Insbesondere die Untersuchung von differentiellen Entwicklungen innerhalb der weiblichen Stichprobe könnte Erkenntnisse dazu liefern, wieso es den Mädchen und Frauen weniger gelingt, eine hohe Ich-Stärke zu entwickeln. Dabei sollte nicht nur die Bedeutung der sozialen Beziehungen für die Entwicklung dieser Kompetenzen angeschaut werden, sondern auch der Leistungsbereich (schulische und berufliche Entwicklung) miteinbezogen werden. Besonders im frühen Erwachsenenalter stehen die Frauen anderen Anforderungen als die Männer gegenüber. Insbesondere die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist eine Entwicklungsaufgabe, die für Frauen schwieriger zu bewältigen ist als für Männer (vgl. Oechsle & Geissler, 1998). Es wäre interessant zu sehen, ob sich unterschiedliche Bewältigungsformen dieser Aufgabe auf die Ich-Stärke der Frauen auswirken.

Ein weiterer zentraler Befund der Analysen ist, dass kaum ein Zusammenhang zwischen der Bewältigung von normativen Entwicklungsaufgaben und der Ich-Stärke besteht. Personen, welche mit 34 noch nicht alle für ihr Alter typischen Übergänge bewältigt haben, fühlen sich subjektiv nicht weniger ich-stark.

Eine wichtige Ausnahme allerdings besteht: Wenn es nicht gelingt, eine langfristige Beziehung aufzubauen, schlägt sich dies deutlich auf die subjektive Einschätzung nieder. Diese Personen

sehen sich selber negativer und haben weniger Zuversicht, das Leben gut meistern zu können. Dieser Befund führt uns zur nächsten Fragestellung:

*Was braucht ein Mensch, um sich psychisch gesund zu entwickeln? Welche Erfahrungen in der Kindheit und im Jugendalter fördern die Entwicklung von Ich-Stärke?*

Diese Frage lässt sich einfach beantworten: Der Mensch braucht positive soziale Beziehungen, um sich psychisch gesund zu entwickeln. Erfährt er Wärme und Anerkennung durch seine Eltern, MitschülerInnen und Lehrpersonen, gelingt es ihm besser, eine positive Einstellung zu sich selbst, seinen Handlungs- und Regenerationsmöglichkeiten zu entwickeln. Dabei sind für die Mädchen im Jugendalter die erwachsenen Bezugspersonen wichtiger als für die Jungen, insbesondere die Anerkennung der Lehrpersonen ist für sie bedeutsamer. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass bei der Suche nach Gründen der grossen Geschlechtsunterschiede in der Ich-Stärke auch im Jugendalter der Leistungsbereich genauer betrachtet werden sollte.

Da die Ich-Stärke als wichtige Kompetenz für eine gelingende Lebensbewältigung eine relativ stabile Eigenschaft ist, wirken die im Jugendalter gemachten Erfahrungen weit bis ins Erwachsenenalter. Es kann von einer positiven Wirkspirale ausgegangen werden: Wer im Jugendalter aufgrund positiver Beziehungen eine hohe Ich-Stärke aufbauen kann, geht selbstsicherer und zuversichtlicher durchs Leben und lässt sich auch von Misserfolgen nicht entmutigen. Diese Kompetenzen ermöglichen einen produktiven Umgang mit den Herausforderungen des Lebens. Jugendliche, die sowohl in Familie, Peergroup als auch Schule viel Anerkennung und Wärme erfahren, schätzen sich auch zwanzig Jahre später positiver ein als ihre Peers und haben damit eine höhere Ich-Stärke. Zusätzlich erwirbt diese Gruppe im Jugendalter hohe Sozialkompetenzen, die wichtig sind für die soziale Integration im Lebensverlauf, die wiederum eine wichtige Quelle für Ich-Stärke ist. Es hat sich dabei gezeigt, dass die Gleichaltrigengruppe im Jugendalter das zentrale Feld für den Erwerb von Sozialkompetenzen ist.

Während der positive Kreislauf sich deutlich nachweisen lässt, ist der negative Kreis weniger klar. Den Jugendlichen gelingt auf vielfältige Art, belastete Beziehungen zu kompensieren. Individuen, die wenig Wärme erfahren von ihren Eltern, suchen sich die Anerkennung in anderen Beziehungen, speziell in der Gleichaltrigengruppe. Erreichen sie hier eine gute soziale Integration, können sie ihre Ich-Stärke schützen. Auch die Beziehung zur Lehrperson könnte als Kompensation dienen. Allerdings ist bei einer belasteten Elternbeziehung oftmals auch die Beziehung zur Lehrperson schwierig, was allerdings nicht wie erwartet zu einer zusätzlichen Belastung wird. Die Jugendlichen scheinen sich gegen die fehlende Anerkennung durch Lehrpersonen zu immunisieren, sie besitzt keine Relevanz für ihre Ich-Stärke.

Während belastete Beziehung zu den Erwachsenen im Jugendalter kompensiert werden können, scheint es schwieriger zu sein, fehlende Anerkennung in der Peergroup wettzumachen. Jugendliche, die schlecht integriert sind in ihre Schulkasse, haben sowohl kurz- als auch langfristig eine vergleichsweise tiefe Ich-Stärke. Hier müssen weitergehende Analysen zeigen, ob

Freundschaften den negativen Effekt der Isolation innerhalb der Gesamtgruppe ausgleichen könnten.

Eine weitere Kompensationsmöglichkeit ausserhalb der sozialen Beziehungen liegt im Leistungsbereich: Jugendlichen, denen es gelingt, im Beruf Zufriedenheit und Kompetenzgefühl aufzubauen, verbessern ihre Ich-Stärke trotz schwierigen Sozialbeziehungen.

Diese deutlichen Beweise für Resilienz müssen in weiteren Analysen genauer untersucht werden. Auch die Frage, ob für Frauen und Männer dieselben Faktoren helfen, die Ich-Stärke zu schützen oder zu verbessern, bedarf genaueren Analysen.

Der zentrale Gewinn dieser Dissertation ist der Nachweis, wie eng die Entwicklung von psychischer Gesundheit im Sinne einer positiven Sicht auf sich selbst und seine Handlungsmöglichkeiten mit befriedigenden sozialen Beziehungen zusammenhängt.

*Es ist wohl angenehm, sich mit sich selbst Beschäft'gen, wenn es  
nur so nützlich wäre.*

*Inwendig lernt kein Mensch sein Innerstes*

*Erkennen; denn er misst nach eignem Mass*

*Sich bald zu klein und leider oft zu gross.*

*Der Mensch erkennt sich nur im Menschen, nur*

*Das Leben lehret jedem was er sei.*

Goethe, Torquato Tasso, 2. Aufzug, 3. Auftritt

## 9 LITERATURVERZEICHNIS

- Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Newbury Park: SAGE.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arbuckle, J. L. (1995). *Amos 6.0 User's Guide*. Spring House: Amos Development Corporation.
- Arbuckle, J. L. (1997). *Amos User's Guide*. Chicago: Smallwaters.
- Asendorpf, J. B. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (2003). Personality-Relationship Transaction in Adolescence: Core Versus Surface Personality Characteristics. *Journal of Personality*, 71(4), 629 - 666.
- Asendorpf, J. B. & Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1531 - 1544.
- Asher, S. R., Parker, J. G. & Walker, D. L. (1996). Distinguishing Friendship from Acceptance: Implications for Intervention and Assessment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. Hartup (Hrsg.), *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence* (S. 366 - 405). Cambridge: University Press.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2000). Clusteranalyse. In K. Backhaus, B. Erichson, W. Plinke & R. Weiber (Hrsg.), *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Neunte, überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 329 - 389). Berlin: Springer.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development*, 69(1), 140 - 153.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development*(91), 25 - 49.
- Baltes-Götz, B. (2006). Moderatoranalyse per multipler Regression mit SPSS: Universitäts-Rechenzentrum Trier.
- Bandura, A. (Hrsg.). (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumrind, D. (1967). Child Care Practices anteceding three Patterns of Preschool Behavior. *Genetic Psychology Monograph*, 75, 43 - 88.

- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 75, 43 - 88.
- Becker, P. (1991). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnose*. Weinheim: Juventa.
- Becker, P. (1995). *Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle*. Göttingen: Hogrefe.
- Berger, F., Grob, U., Fend, H. & Lauterbach, W. (2005). Möglichkeiten zur Optimierung der Rücklaufquote in postalischen Befragungen. Bericht über die Vorstudie zum Forschungsprojekt Life. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(1), 99 - 107.
- Bergman, L. R. (1998). A Pattern-Oriented Approach to Studying Individual Development. Snapshots and Processes. In R. B. Cairns, L. R. Bergman & J. Kagan (Hrsg.), *Methods and Models for Studying the Individual* (S. 83 - 122). Thousand Oaks: SAGE.
- Bergman, L. R. (2000). The Application of a Person-Oriented Approach: Types and Clusters. In L. R. Bergman, R. B. Cairns, L.-G. Nilsson & L. Nystedt (Hrsg.), *Developmental Science and the Holistic Approach* (S. 137 - 154). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Bergman, L. R. & El-Khoury, B. M. (2001). Developmental Processes and the Modern Typological Perspective. *European Psychologist*, 6(3), 177-186.
- Birkelbach, K., Hellwig, J. O., Hemsing, W. & Meulemann, H. (2000). *Lebenserfolg und Erfolgsdeutung im frühen Erwachsenenalter. Teil 1: Arbeitsbericht zur Vorlage bei der DFG*. Köln: Institut für Angewandte Sozialforschung.
- Block, J. & Robins, R. W. (1993). A Longitudinal Study of Consistency and Change in Self-Esteem from Early Adolescence to Early Adulthood. *Child Development*, 64, 909 - 923.
- Böhnisch, L. (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter: eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Boivin, M. & Bégin, G. (1989). Peer Status and Self-Perception among Early Elementary School Children. The Case of the Rejected Children. *Child Development*, 60, 591 - 596.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler. Fünfte, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Berlin: Springer.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss - Volume II. Separation. Anxiety and Anger*: BasicBooks.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Brandtstädter, J. (1990). Entwicklung im Lebensablauf. Ansätze und Probleme der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie. In K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. (S. 322 - 350). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah: Erlbaum.

- Caspi, A. (2000). The Child Is Father of the Man: Personality Continuities from Childhood to Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 158 - 172.
- Cook, T. D. (2003). The Case for Studying multiple Contexts simultaneously. *Addiction*, 98(1), 151 - 155.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective Well-Being. The Science of Happiness and Life Satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology* (S. 63 - 73). Oxford: Oxford University Press.
- Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (1996). Parents' Interpersonal Relationships and Children's Friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Hrsg.), *The Company they Keep. Friendship in Childhood and Adolescence* (S. 115 - 136). Cambridge: University Press.
- Elder, G. H. (1998a). The Life Course and Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology. Fifth Edition*. (Vol. Volume 1: Theoretical Models of Human Development, S. 939 - 991). New York: John Wiley & Sons.
- Elder, G. H. (1998b). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1 - 12.
- Elder, G. H. & Caspi, A. (1990). Studying Lives in a Changing Society: Sociological and Personal Explorations. In A. I. Rabin, R. A. Zucker & S. Frank (Hrsg.), *Studying Persons and Lives* (S. 201 - 247). New York: Springer.
- Elder, G. H. & Caspi, A. (1991). Lebensläufe im sozialen Wandel. Soziologische und psychologische Perspektiven. In A. Engfer, B. Minsel & S. Walper (Hrsg.), *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft* (S. 32 - 70). Basel: Beltz.
- Faltermaier, T., Mayring, P., Saup, W. & Strehmel, P. (2002). *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feldt, T., Kokko, K., Kinnunen, U. & Pulkkinen, L. (2005). The Role of Family Background, School Success, and Career Orientation in the Development of Sense of Coherence. *European Psychologist*, 10(4), 298 - 308.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen: Der Übergang und seine Risiken*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz - Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Hans Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1997a). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1997b). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998a). *Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998b). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.



- Fend, H. (2001a). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske+Budrich.
- Fend, H. (2001b). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. & Berger, A. (2005). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *ZSE*, 25(1), 4 - 7.
- Fend, H., Helmke, A. & Richter, P. (1984). *Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen*. Konstanz: Sozialwissenschaftliche Fakultät Sonderforschungsbereich 23 Projekt "Entwicklung im Jugendalter".
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: "Wellness" oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 161 - 183). Bern: Haupt.
- Fend, H. & Specht, W. (1986). *Erziehungsumwelten. Bericht aus dem Projekt "Entwicklung im Jugendalter"*. Konstanz: Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Konstanz.
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42(3), 284 - 292.
- Flammer, A. (1993). *Entwicklungstheorien*. Bern: Hans Huber.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J. & Sippola, L. K. (1996). Interactions between Family Environment and Friendship and Associations with Self-Perceived Well-Being during Early Adolescence. *Child Development*, 67, 2201 - 2216.
- Geissler, B. (1998). Hierarchie und Differenz. Die (Un-)Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die soziale Konstruktion der Geschlechterhierarchie im Beruf. In M. Oechsle & B. Geissler (Hrsg.), *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis* (S. 109 - 129). Opladen: Leske+Budrich.
- Gloger-Tippelt, G. (2002). Der Beitrag der Bindungsforschung zur klinischen Entwicklungspsychologie der Familie. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 118 - 141). Göttingen: Hogrefe.
- Göppel, R. (1997). *Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung*. Würzburg: edition bentheim.
- Göppel, R. (2007). Bildung als Chance. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage* (S. 245 - 264). München: Reinhardt.
- Graf, M. A. (1996). *Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Greve, W. (2000). Die Psychologie des Selbst - Konturen eines Forschungsthemas. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 15 - 36). Weinheim: Beltz.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2000). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.

- Groves, R. M. (1989). *Survey Errors and Survey Costs*. New York: John Wiley & Sons.
- Harris, J. R. (1998). *The Nurture Assumption: Why Children Turn out the Way They Do*. New York: Free Press.
- Harris, J. R. (2000). *Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87 - 97.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S. (2006). The Self. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology (Sixth Edition). Volume Three: Social, Emotional, and Personality Development*. (S. 505 - 570). New York: Wiley.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. S. 128 - 143). Heidelberg: Springer.
- Hartup, W. W. (1983). Peer Relations. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*. (Vol. IV: Socialization, Personality, and Social Development. E. Mavis Hetherington, Volume Editor, S. 104 - 196). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1998). The Company They Keep: Friendships and their Developmental Significance. In A. Campbell & S. Muncer (Hrsg.), *The Social Child* (S. 66 - 86). East Sussex: Psychology Press.
- Hartup, W. W. & Laursen, B. (1999). Relationships as Developmental Contexts: Retrospective Themes and Contemporary Issues. In A. W. Collins & B. Laursen (Hrsg.), *Relationships as Developmental Contexts. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (S. 13 - 35). Mahwah: Erlbaum.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York: McKay.
- Horstkemper, M. (1991). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Hünersdorf, B. (1997). Theorien der Gesundheit auf dem Prüfstand Sozialer Arbeit. In H. G. Homfeldt & B. Hünersdorf (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Gesundheit* (S. 43 - 67). Neuwied: Luchterhand.
- Hunter, J. E. & Schmidt, F. L. (1990). *Methods for meta-analysis: correction error and bias in research findings*. Newbury Park: SAGE.
- Hurrelmann, K. (1991). Gesundheitswissenschaftliche Ansätze der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 189 - 213). Weinheim/Basel: Beltz.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehard & Winston.
- James, W. (1950). The Consciousness of Self. In W. James (Hrsg.), *The Principles of Psychology* (S. 291 - 401). New York: Dover Publications.

- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. S. 115 - 128). Stuttgart: Enke.
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (1999a). Elterliche Erziehung in verschiedenen ökologischen Nischen und zu unterschiedlichen Zeiten während der Jugend. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 317 - 336). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (1999b). Supportive Parenting and adolescent Adjustment across Time in former East and West Germany. *Journal of Adolescence*, 22, 719 - 736.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J. & Bono, J. E. (2002). Are Measures of Self-Esteem, Neuroticism, Locus of Control, and Generalized Self-Efficacy Indicators of a Common Core Construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 693 - 710.
- Keyes, C. L. M. & Lopez, S. J. (2002). Toward a Science of Mental Health. Positive Directions in Diagnosis and Interventions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology* (S. 45 - 59). Oxford: Oxford University Press.
- Kindler, H. (2002). *Väter und Kinder. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern*. Weinheim: Juventa.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470 - 500.
- Költringer, R. (1993). *Gültigkeit von Umfragedaten*. Wien: Böhlau.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 495 - 524). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (2002). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 355 - 375). Weinheim Basel: Beltz.
- Kruse, A. & Schmitt, E. (2002). Entwicklung der Persönlichkeit im Lebenslauf. Die Analyse von Entwicklung aus einer aufgaben-, konflikt- und daseinsthematischen Perspektive. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 122 - 156). Weinheim: Beltz.
- Laux, L. & Weber, H. (1990). Bewältigung von Emotionen. In K. R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion*. Göttingen: Hogrefe.
- Maag Merki, K. (2006). Die Entwicklung des Selbstwertes im Gymnasium. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 86 - 101). Stuttgart: Kohlhammer.
- Maag Merki, K. (im Druck). Kompetenz als pädagogische Zielkategorie. In J. Oelkers, S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher & S. Larcher (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogik der Gegenwart*. Weinheim: Beltz.

- Magnusson, D. (1998). The Logic and Implications of a Person-Oriented Approach. In R. B. Cairns, L. R. Bergman & J. Kagan (Hrsg.), *Methods and Models for Studying the Individual* (S. 33 - 64). Thousand Oaks: SAGE.
- Magnusson, D. & Bergman, L. R. (1988). Individual and Variable-Based Approaches to Longitudinal Research on Early Risk Factors. In M. Rutter (Hrsg.), *Studies of Psychological Risk: The Power of Longitudinal Data*. Cambridge: University Press.
- Magnusson, D. & Stattin, H. (1998). Person-Context Interaction Theories. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology. Fifth Edition. Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (S. 685 - 759). New York: John Wiley & Sons.
- Maier, G. & Schmitt, E. (1998). Bildung im Kontext von Entwicklungsaufgaben im mittleren und höheren Erwachsenenalter. *Bildung und Erziehung*, 51(4), 401 - 414.
- Marsh, H. W., Wen, Z. & Hau, K.-T. (2006). Structural Equation Models of Latent Interaction and Quadratic Effects. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Structural Equation Modeling: A Second Course* (S. 225 - 265). Greenwich: Information Age.
- Masten, A. S. & Coatsworth, D. J. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons From Research on Successful Children. *American Psychologist*, 53(2), 205 - 220.
- Masten, A. S. & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology* (S. 74 - 88). Oxford: University Press.
- Mayring, P. (1991). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 51-70). Weinheim: Juventa.
- McCauley Ohannessian, C., Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Von Eye, A. (1999). Does Self-Competence Predict Gender Differences in Adolescent Depression and Anxiety? *Journal of Adolescence*, 1999(22), 397 - 411.
- Morison, P. & Masten, A. S. (1991). Peer Reputation in Middle Childhood as a Predictor of Adaption in Adolescence: A Seven-Year Follow-up. *Child Development*, 62, 991 - 1007.
- Mummendey, H. D. (1995). *Die Fragebogen-Methode. 2., korrigierte Auflage*. Göttingen: Hogrefe.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. (1996). The Developmental Significance of Children's Friendship Relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Hrsg.), *The Company They Keep. Friendship in Childhood and Adolescence* (S. S. 289 - 321). Cambridge: University Press.
- Neyer, F. J. & Asendorpf, J. B. (2001). Personality-relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 845 - 860.
- Noack, P., Kerr, M. & Olah, A. (1999). Editorial. Family relations in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 713 - 717.
- Noack, P. & Puschner, B. (1999). Differential Trajectories of Parent-Child Relationships and Psychosocial Adjustment in Adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 795 - 804.

- Noom, M. J., Dekovic, M. & Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, Attachment and Psychosocial Adjustment during Adolescence: a Double-edged Sword? *Journal of Adolescence*, 22(6), 771 - 783.
- OECD. (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen - Executive Summary: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>.
- Oechsle, M. & Geissler, B. (1998). Die ungleiche Gleichheit. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensführung. In M. Oechsle & B. Geissler (Hrsg.), *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis* (S. 9 - 24). Opladen: Leske+Budrich.
- Parke, R. D. & O'Neil, R. (1999). Social Relationships Across Contexts: Family-Peer Linkages. In A. W. Collins & B. Laursen (Hrsg.), *Relationships as Developmental Contexts. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (S. 211 - 239). Mahwah: Erlbaum.
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 33 - 56). Stuttgart: Enke.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75 - 95). Weinheim: Beltz.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (in press). Die Rolle der Umwelt in der Entwicklungspsychologie. In E. D. Lantermann & V. Linneweber (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie IX Ökopsychologie, Band 1: Grundlagen, Paradigmen und Methoden der Umweltpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Pulkkinen, L., Kaprio, J. & Rose, R. J. (2006). *Socioemotional Development and Health From Adolescence to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pulkkinen, L., Nygren, H. & Kokko, K. (2002). Successful Development: Childhood Antecedents of Adaptive Psychosocial Functioning in Adulthood. *Journal of Adult Development*, 9(4), 251 - 265.
- Renshaw, P. D. & Brown, P. J. (1993). Loneliness in Middle Childhood: Concurrent and Longitudinal Predictors. *Child Development*, 64, S. 1271 - 1284.
- Roberts Gray, M. & Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative Parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 574-587.
- Robins, R. W., John, O. P. & Caspi, A. (1998). The Typological Approach to Studying Personality. In R. B. Cairns, L. R. Bergman & J. Kagan (Hrsg.), *Methods and Models for Studying the Individual* (S. 135 - 158). Thousand Oaks: SAGE.
- Rogers, C. R. (1965). The Concept of the Fully Functioning Person. *Pastoral Psychology*, 16(3), S. 21 - 33.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern: Huber.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology. Fifth Edition* (Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development, S. 619 - 700).
- Rudolf, M. & Müller, J. (2004). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS*. Göttingen: Hogrefe.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979 - 2002. *Journal of School Psychology, 40*(6), S. 451 - 475.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68 - 78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141 - 166.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). On Happiness And Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. In C. R. Snyder (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology* (S. 141 - 166). Oxford: OUP.
- Rychen, D. & Hersh Salganik, L. (Hrsg.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*: Hogrefe.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719 - 727.
- Ryff, C. D., Singer, B. H. & Seltzer, M. M. (2002). Pathways through challenge: implications for well-being and health. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Hrsg.), *Paths to Successful Development. Personality in the Life Course* (S. 302 - 328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandmeier, A. (2003). *Repräsentativität der Hauptstudie (Technical Report)*. Zürich: Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods, 7*(2), 147 - 177.
- Schneewind, K. A. (1994). Erziehung und Sozialisation in der Familie. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 435 - 463). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. (1995). Impact of Family Processes on Control Beliefs. In A. Bandura (Hrsg.), *Self-efficacy in Changing Societies* (S. 114 - 148). Cambridge: University Press.
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A. (2001). Persönlichkeits- und Familienentwicklung im Generationenvergleich. Zusammenfassung einer Längsschnittstudie über 16 Jahre. *ZSE, 21*(1), 23 - 44.
- Schneewind, K. A., Splete, R. & Wendel, C. (1999). Kontrollüberzeugungen im Kontext von Autonomie und Verbundenheit. Befunde einer 16jährigen Längsschnittstudie. In H. R. Leu & L. Krappmann (Hrsg.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität* (S. 357 - 391). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M. & Van Aken, M. A. G. (2001). Perceived Relational Support in Adolescence: Dimensions, Configurations, and Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), S. 71 - 94.
- Schwenkmezger, P. (1991). Persönlichkeit und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik* (S. 119 - 154). Weinheim: Juventa.
- Silbereisen, R. K. (1986). Entwicklung als Handlung im Kontext. Entwicklungsaufgaben und Problemverhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 6(1), 29 - 46.
- Silbereisen, R. K. & Noack, P. (in press). Kontexte und Entwicklung. In W. Schneider & F. Wilkening (Hrsg.), *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Serie V: Entwicklungspsychologie, Band 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A. & Shulman, S. (1993). Individuals in Relationships: Development From Infancy Through Adolescence. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey & K. Widaman (Hrsg.), *Studying Lives Through Time. Personality and Development*. Washington: American Psychological Association.
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent - Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1 - 19.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 65, 754 - 770.
- Steinhausen, H.-C. H. (2006). *Schule und psychische Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Van Aken, M. A. G. & Asendorpf, J. B. (1997). Support by Parents, Classmates, Friends and Siblings in Preadolescence: Covariation and Compensation across Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79 - 93.
- Wichstrom, L. (1999). The Emergence of Gender Difference in Depressed Mood During Adolescence: The Role of Intensified Gender Socialization. *Developmental Psychology*, 35(1), S. 232- 245.
- Wiedenbeck, M. & Züll, C. (2001). Klassifikation mit Clusteranalyse: Grundlegende Techniken hierarchischer und K-means-Verfahren. *ZUMA How-to-Reihe*(10), 2 - 18.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479 - 493.
- Wirtz, M. (2004). Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. *Rehabilitation*, 43, S. 109 - 115.
- Wittenberg, R. (1991a). *Computerunterstützte Datenanalyse*. Stuttgart: Gustav Fischer.

- 
- Wittenberg, R. (1991b). *Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 78 - 109). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. & Dielman, T. E. (1997). A Longitudinal Study of Self-Esteem: Implication for Adolescent Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 117 - 141.
- Zimmermann, P. & Becker-Stoll, F. (2001). Bindungsrepräsentationen im Jugendalter. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter* (S. 251 - 274). Bern: Huber.



## 10 CURRICULUM VITAE

ANITA SANDMEIER RUPENA

Geburtsdatum 9.6.1973 in Lachen/SZ

Bürgerort Seengen/AG

Familienstand verheiratet, 1 Kind (2008)

2008 - 2010 CO-LEITERIN des Kompetenzzentrums RessourcenPlus R+. Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit

2005 - 2008 CO-LEITERIN des FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich

2004 STELLVERTRETENDE PROJEKTLEITERIN im Forschungsprojekt Life („Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter“), Pädagogisches Institut, Universität Zürich

2001 - 2008 WISSENSCHAFTLICHE ASSISTENTIN, Fachbereich Pädagogische Psychologie I (Prof. Dr. Dr. h.c. mult. H. Fend), Pädagogisches Institut, Universität Zürich

LEHRBEAUFTRAGTE an der philosophischen Fakultät der Universität Zürich

2002 LIZENTIAT der philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Empirische Lizentiatsarbeit: „Fremdenfeindlichkeit bei Schweizer Jugendlichen – Eine geschlechtsspezifische Ursachenanalyse“.

1993 – 2002 STUDIUM in Pädagogischer Psychologie, Sozialpädagogik, Publizistik und Filmwissenschaften als Werkstudentin an den Universitäten Zürich und Fribourg

1999 – 2001 JUGENDARBEITERIN, Gemeinde Bubikon (50%)

1994 – 1998 DIVERSE TÄTIGKEITEN zur Finanzierung des Studiums in Lokaljournalismus (‘Höfner Volksblatt’, Wollerau), Sekretariatsdienst, Telekommunikation (Auskunftsdienst der Telecom) und Verkauf.

1993 MATURITÄT TYPUS E